



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GISELE DA SILVA SANTOS

**VOZES QUE CONSTITUEM O DISCURSO DA IGUALDADE EDUCACIONAL NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA**

**CHAPECÓ
2019**

GISELE DA SILVA SANTOS

**VOZES QUE CONSTITUEM O DISCURSO DA IGUALDADE EDUCACIONAL NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS - Campus Chapecó, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dra. Camila Caracelli Scherma e Co-orientação da Prof^a Dra. Ilma de Andrade Barleta.

CHAPECÓ
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Santos, Gisele da Silva
VOZES QUE CONSTITUEM O DISCURSO DA IGUALDADE
EDUCACIONAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA
/ Gisele da Silva Santos. -- 2019.
133 f.

Orientadora: Doutora Camila Caracelli Scherma.
Co-orientadora: Doutora Ilma de Andrade Barleta.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em
Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2019.

1. Políticas Educacionais. 2. Igualdade. 3.
Discursos. 4. BNCC. 5. Estudos Bakhtinianos. I. Scherma,
Camila Caracelli, orient. II. Barleta, Ilma de Andrade,
co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul.
IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GISELE DA SILVA SANTOS

**AS VOZES QUE CONSTITUEM O DISCURSO DA IGUALDADE EDUCACIONAL
NA BNCC BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Chapecó. Para obtenção do título
de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 05/07/2019

Aprovado em: 05 / 07 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Camila Caracelli Scherma – UFFS Campus Chapecó

Orientadora

Ilma de Andrade Barleta
Co-orientadora: Prof.^a. Dra. Ilma de Andrade Barleta – UNIFAP

Co-orientadora

Camargos
Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos - UNIPAMPA

Membro titular externo

Adriana Maria Andreis
Prof.^a. Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS Campus Chapecó

Membro titular interno

Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS Campus Chapecó

Membro suplente

Chapecó/SC, Julho de 2019

Dedico à minha mãe Maria e meu pai Antonio,
que sempre lutaram para que eu e meus irmãos
pudéssemos estudar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, sem o qual eu não existiria.

À minha família, em especial a minha mãe Maria e meu pai Antonio, que sempre lutaram e renunciaram a muitas coisas para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar. A meus irmãos, Rodson, Márcia, Ronaldo, Marcos e Ricardo, pela parceria, incentivo e apoio familiar sempre.

Às minhas sobrinhas Isabela, Iana, Catarina, e aos sobrinhos Murilo e Francisco, por tornarem a minha vida mais bonita e cheia de amor.

À minha amiga Maria Iranete, por todo o apoio e ajuda, minha eterna gratidão.

À Escola Tia Linda, em que eu trabalhei durante o processo de seleção do Mestrado, por todo o apoio, em especial a coordenação.

À Patrícia e seu esposo Marcos, que me acolheram em sua casa durante a seleção do Mestrado, mesmo sem me conhecer, e posteriormente na minha vinda definitiva, gratidão eterna pelo apoio e pela família que se tornaram para mim em Chapecó.

À minha amiga do Mestrado Mariane de Freitas, carinhosamente Mari, pelo forte laço de amizade que construímos em tão pouco tempo, por ser meu ombro amigo e colo quando precisei nesse processo do Mestrado e distância da família. Por dividir o apartamento, as conversas, os sorrisos, as lágrimas, as dúvidas e certezas. Pela parceria, pelos diálogos, as escutas, os segredos confidenciais e a partilha das angústias e oportunidades que o Mestrado traz. Por todo o apoio, por ser mais que uma colega de apartamento, por ter sido minha família aqui, minha eterna gratidão.

À minha querida e amada professora orientadora Camila Caracelli, por me ensinar a importância de dizer a minha palavra. Pelas orientações leves e sábias. Por ter sido muito mais que uma orientadora para mim, por ser essa pessoa de energia incrível, sabedoria encantadora e o maravilhoso jeito de ser gente. Pelo abraço acolhedor, pela palavra que acalma, por ser um pouco mãe, amiga, professora. Por todo apoio recebido, por ter sido um pouquinho minha família aqui, minha eterna gratidão.

Às colegas do Grupo de Estudos Bakhtinianas, pelos muitos momentos partilhados, os encontros prazerosos e as palavras ditas.

A todas as minhas amigas, pelo incentivo, as ausências compreendidas e os momentos de descontração.

À banca examinadora: Professora Adriana Maria Andreis, Professor Oto João Petry e Professor Moacir Lopes de Camargos, pelo convite aceito, e pelas contribuições e o tempo dedicado à leitura da dissertação.

À minha co-orientadora, Professora Ilma de Andrade Barleta, pela oportunidade de ouvir e aprender mais sobre as Políticas Educacionais, pelos momentos de orientação, e pela parceria nos momentos além-orientação que dividimos.

Aos professores do Programa do Mestrado em Educação, pelas aulas que oportunizaram ampliar a minha visão do mundo.

A professora Adriana Maria Andreis, pelo carinho e abraço acolhedor.

A UFFS, pelas oportunidades a mim concedidas através do Mestrado, por ter me proporcionado tantos momentos de construção de conhecimento e aprendizagem.

E a todos que de forma direta ou indiretamente contribuíram nesse processo do Mestrado.

Agora o senhor chega e pergunta: Cito, o que que é educação? Tá certo. Tá bom, o que que eu penso, eu digo. Então, veja, o senhor fala: “educação”; daí eu falo: “educação”. A palavra é a mesma, não é? A pronúncia, eu quero dizer. É uma só: “educação”. Mas então eu pergunto pro senhor: É a mesma coisa? É do mesmo que a gente fala quando diz essa palavra? Aí eu digo: Não. Eu digo pro senhor desse jeito: Não, não é. Eu penso que não.

Educação... Quando o senhor chega e diz “educação”, vem do seu mundo. O mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu, essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado, livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser... Do seu mundo vem estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso aqui.

(Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança*, 2011)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o discurso da igualdade educacional presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De tal modo, abordo o discurso da igualdade educacional como objeto de pesquisa, tendo a BNCC como principal documento para a busca desse discurso. Assim, a questão norteadora da pesquisa se propôs saber: como se constrói e se sustenta o discurso da igualdade educacional na BNCC? Com base nessa pergunta, construí três objetivos específicos, que seguem: a) Discutir sobre as vozes hegemônicas presentes no discurso da igualdade na BNCC; b) Compreender quais são as relações que se travam entre igualdade educacional e igualdade social na BNCC; e c) Auscultar nos enunciados da materialidade da BNCC possibilidades de frestas libertárias como contrapalavras ao discurso da igualdade educacional. Desta forma, o texto se organiza em três capítulos que compreendem o esforço de alcançar os três objetivos propostos, um em cada capítulo, respectivamente. Esta pesquisa está embasada na perspectiva teórica da Filosofia da Linguagem, pelo pensamento bakhtiniano. Os referenciais teóricos utilizados como base para compreender e desenvolver a metodologia da pesquisa são os escritos de Bakhtin e do seu Círculo, bem como de estudiosos contemporâneos da teoria bakhtiniana, como Geraldi, Miotello, Ponzio, entre outros. Deste modo, o cotejamento foi usado como meio de pôr as vozes constituintes da BNCC em relação. Portanto, parto dos enunciados da BNCC para, assim, cotejar com vozes que se caracterizam como contrapalavras que surgiram durante o processo de construção da BNCC, assim, trago para dialogar com a BNCC, como contrapalavra o Ofício nº 01/2015, da Anped e, Notas de Repúdio da Anped e da Anfope. Assim, feita a busca pelas vozes que constituem o enunciado da BNCC, por meio do estudo do discurso, foi possível compreender que o enunciado da BNCC é constituído por vozes hegemônicas e não-hegemônicas, e que as vozes hegemônicas aparecem ativamente como tentativa de abafar as palavras outras, sendo a BNCC uma porta de entrada para a educação mercantilizada e, para o discurso hegemônico, visto que ela é constituída predominantemente por vozes hegemônicas, caracterizadas por agentes do setor financeiro que estão presentes na sua construção. Porém, considerando a afirmação bakhtiniana de que um discurso é sempre dialógico, em que há, no mínimo, duas vozes, compreendo que na materialidade da BNCC existem frestas libertárias, que são as vozes não hegemônicas constituindo o discurso como ato responsivo, sendo compreendidas assim como contrapalavras ao pensamento hegemônico que constitui o discurso da igualdade educacional na BNCC. Há, portanto, na materialidade do documento, uma disputa forte, com vozes em tensionamento que, por vezes, lutam para manter uma determinada ordem das coisas e, outras vezes, lutam para colocar no jogo palavras e possibilidades outras.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Igualdade. Discursos. BNCC. Estudos Bakhtinianos.

ABSTRACT

This research aims to understand the discourse of educational equality present in the National Curricular Common Base (BNCC). Therefore, I approach the discourse of educational equality as an object of research, with the BNCC as the main document for the search for this discourse. Therefore, the guiding question of the research was to know: how is the discourse of educational equality in BNCC built and sustained? Based on this question, I have built three specific objectives, which are as follows: a) To discuss the hegemonic voices present in the discourse of equality in the BNCC; b) Understand the relationships between educational equality and social equality in BNCC; c) To listen in the statements of BNCC materiality possibilities of libertarian gaps as counterwords to the discourse of educational equality. In this way, the text is organized into three chapters, which comprise the effort to achieve the three proposed objectives, one in each chapter, respectively. This research is based on the theoretical perspective of Philosophy of Language, by the Bakhtinian thought. The theoretical references used as a basis for understanding and developing the research methodology are the writings of Bakhtin and his Circle, as well as contemporary scholars of Bakhtin's theory, such as Geraldi, Miotello, Ponzio, among others. Therefore, the collation was used as a means of putting the constituent voices of BNCC in relation. Thus, I start from the statements of the BNCC so as to compare with voices that are characterized as counter-words that arise during the BNCC's construction process, so I bring the dialogue with the BNCC, as a counterpart to Letter 01/2015 from Anped and, Repudiation Notes from Anped and Anfope. Thus, made the search for the voices that constitute the statement from BNCC statement, through the study of the discourse, it was possible to understand that the statement of the BNCC is constituted by hegemonic and non-hegemonic voices and that the hegemonic voices appear actively as an attempt to smother the other words, the BNCC being a gateway to commodified education and, for the hegemonic discourse, since it is predominantly constituted by hegemonic voices, characterized by agents of the financial sector who are present in its construction. However, considering the Bakhtinian assertion that a discourse is always dialogical, in which there are at least two voices, I understand that in the materiality of the BNCC there are libertarian chinks, which are non-hegemonic voices constituting discourse as a responsive act, being understood as such as counterwords to the hegemonic thinking that constitutes the discourse of educational equality in the BNCC. There is, in the materiality of the document, a strong dispute, with voices in tension that sometimes struggle to maintain a certain order of things and, at other times, struggle to put in words other possibilities.

Keywords: Educational Policies. Equality. Speeches. BNCC. Bakhtinian Studies.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

MEC - Ministério da Educação

CNE- Conselho Nacional de Educação

SUMÁRIO

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS.....	13
APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO CONSTITUINTE DA PESQUISADORA.....	17
O COTEJAMENTO COMO PERCURSO METODOLÓGICO PARA COMPREENDER AS VOZES ENTRECRUZADAS NA BNCC.....	20
 1. CAPÍTULO I – AS VOZES HEGEMÔNICAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DISCURSO DA IGUALDADE NA BNCC.....	26
1.1 O discurso do princípio da igualdade na sociedade capitalista.....	26
1.2 Os princípios hegemônicos na constituição das Políticas do Conhecimento Escolar.....	28
1.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	32
1.3.1 A BNCC e os marcos legais.....	33
1.3.2 Implantação da Base Nacional Comum Curricular.....	36
1.3.3 Estrutura da Base Nacional Comum Curricular.....	41
1.4 Algumas portas de entrada do discurso hegemônico na constituição da BNCC.....	46
1.4.1 A Educação como mercadoria na BNCC: algumas portas de entrada.....	53
1.4.2 A Competência e a Habilidade como portas de entrada para a lógica do mercado na BNCC e na Educação brasileira.....	55
 2. CAPÍTULO II – O DISCURSO DA IGUALDADE EDUCACIONAL E IGUALDADE SOCIAL NA BNCC.....	60
2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DA CONTEMPORANEIDADE.....	60
2.2 O discurso da igualdade na Base Nacional Comum Curricular.....	65
2.3 A BNCC e as relações com o Currículo Escolar.....	70
2.4 A BNCC na esfera oficial e jornalística: um discurso ideológico refletido e refratado.....	75
2.5 As palavras outras no discurso da igualdade na BNCC.....	79
 3. CAPÍTULO III - POSSIBILIDADES DE FRESTAS LIBERTÁRIAS COMO CONTRAPALAVRAS AO DISCURSO DA IGUALDADE EDUCACIONAL NA BNCC.....	88
3.1 AS CONTRAPALAVRAS COMO RESPOSTAS AO DISCURSO DA IGUALDADE EDUCACIONAL NO ENUNCIADO DA BNCC.....	88
3.1.1 A Palavra outra como Ato Responsivo ao discurso hegemônico da BNCC.....	89
3.1.2 Forças centrípetas e centrífugas na arena da BNCC.....	98
ALGUMAS PALAVRAS FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS	113

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

[...] Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos.
(Geraldi, *A aula como Acontecimento*, 2015).

Há quem diga que escrever é um dom, não discordo que muitas pessoas podem sim ter esse dom, mas não porque as palavras vão surgir na mente como uma mágica, e sim porque há pessoas que possuem uma facilidade de fazer arranjos com as palavras, chamando aqui de arranjos a facilidade de “colocar no papel”, de uma forma estética, os sentimentos, ou aspectos do mundo, de vivências, do seu cotidiano ou até mesmo histórias inventadas. Porém, é importante lembrar que nem todas as pessoas que fazem isso têm o “dom de escrever”, mas estudaram e aprenderam a como usar as palavras, é como um modo e uma estratégia para expressar sentidos.

Escrever um texto muitas vezes pode ser um desafio, eu sou uma dessas pessoas que se sentem desafiadas, pois escrever nem sempre é fácil, porém, como disse Geraldi na epígrafe que escolhi acima, em toda escrita sempre tem muito do escritor ou escritora, visto que ele ou ela, ao escrever, está também deixando suas impressões, suas marcas, um pouco de si. Por esse viés, nesta pesquisa que aqui se consolida, não é diferente: há muito de mim. Existem sempre resquícios de vivências, leituras, estudos, escutas. Mas se cada pessoa é singular, a escrita também é singular. Sendo assim, esta escrita aqui não é diferente, é também cheia de particularidades, pois tem muito de mim, do meu jeito, das minhas compreensões, é responsável e responsiva.

Bakhtin diz que as pessoas devem tornar-se responsáveis e responsivas em seus atos. “[...] O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns os outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (2011, p. XXXIV)¹. Por essa perspectiva, temos essa

¹Texto “Arte e Responsabilidade” (p.XXXIII), publicado no livro “Estética da criação verbal”.

“Trata-se de uma das primeiríssimas manifestações de Bakhtin na imprensa, publicada pela primeira vez no almanaque diário *O dia da arte* (Nevel, 1919, 13 de setembro, pp. 3-4). Em Nevel o autor morou e trabalhou em 1918-1920, após o término de seus estudos na universidade de Petersburgo” (Notas do Livro *Estética da Criação Verbal*, 2011, p.423).

responsabilidade em nossas escritas, e é por isso que esta pesquisa que aqui se constrói será desenvolvida em primeira pessoa do singular, pois corroborando com o pensamento de Bakhtin, eu entendo que preciso tomar para mim o ato responsivo pela minha palavra falada ou escrita.

Esta escrita aqui presente se embasa na teoria bakhtiniana, para Bakhtin:

[...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta [...] (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Assim, somos únicos, o que torna a escrita também única, porém, cada enunciado, cada escrita, cada ato criado por nós tem um pouco dos outros, pois cada enunciado é resposta de algo, mas ainda assim, somos seres únicos.

Eu também participo no Ser de uma maneira única e irrepetível: eu ocupo um lugar no Ser único e irrepetível, um lugar que não pode ser tomado por ninguém mais e que é impenetrável a qualquer outra pessoa. No dado ponto único onde eu agora estou, ninguém jamais esteve no tempo único e no espaço único do Ser único. E é em torno deste ponto único que todo o Ser único se dispõe de um modo único e irrepetível. Aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do Ser presente é forçadamente obrigatória (BAKHTIN, 1993, p.58).

É desta forma que posso considerar a minha escrita única, de uma forma que é tomada por uma responsividade em relação ao contato com o outro, “[...] Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 298), e são constituídos a partir dessa relação, desse contato.

E com essa perspectiva, as ideias, as reflexões e compreensões aqui trazidas são respostas às vivências, às experiências, às leituras e aos contatos com esses outros que me constituem, assim, na escrita desta pesquisa muitos autores serão utilizados como apoio teórico para embasar, corroborar, cotejar e dar rumo às ideias no processo de escrita e compreensões aqui feitas.

Sendo assim, cabe aqui, nesta primeira parte do texto, expor de forma bem sucinta a pesquisa desenvolvida, os caminhos que serão percorridos para chegar a algumas

compreensões, não de forma final, mas somente compreensões possíveis a partir do contexto pesquisado no momento atual da educação.

Portanto, tendo como base o atual contexto educacional brasileiro, em que a educação básica vem sofrendo algumas modificações relevantes e passíveis de serem questionadas e estudadas, pois são questões que vão e estão decidindo os rumos da educação, é que cabe aqui expor o tema central desta pesquisa. Assim, o objeto dessa pesquisa é a igualdade educacional, tendo como principal material de pesquisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², que tem como foco servir de base para a formulação e/ou reformulação dos currículos escolares da educação básica brasileira.

A BNCC é um documento de caráter obrigatório, o qual deve servir para as escolas formular ou reformular os seus currículos, levando em consideração o que ela diz, pois está amparada pelos seguintes marcos legais: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014/2024 (uma discussão mais detalhada será feita posteriormente).

Desta forma, sabendo que os currículos são base para a educação, sendo, portanto, constituídos com os conhecimentos e saberes que os estudantes precisam desenvolver, assim, entendo como fundamental fazer compreensões de forma mais criteriosa sobre a BNCC, uma vez que ela serve de base para os currículos escolares, sendo assim, é a isso que me proponho fazer nesta pesquisa. Para tanto, a seguir, exponho alguns pontos que movem a pesquisa no sentido de dar curso à escrita e às reflexões feitas, na busca de compreender alguns pontos julgados por mim relevantes.

Levando em consideração o contexto social existente no Brasil, onde a sociedade é dividida por classes, com uma minoria detentora de grande poder aquisitivo e, uma massa da população vivendo aquém dessa mesma realidade, é compreensível as grandes diferenças de oportunidades existentes entre a população brasileira.

Assim, vivendo em uma sociedade desigual socialmente e educacionalmente, compreendendo que a educação é uma porta de oportunidades de uma vida melhor para muitas pessoas, por isso, coube aqui, nesta pesquisa, estudar o discurso da igualdade educacional na BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental, uma vez que esse documento vem com o discurso normatizador de aprendizagens comuns, através de uma base

² Nesta pesquisa utilizo como material de estudo a BNCC para a Educação infantil e Ensino fundamental, que foi aprovada em 2017, a parte da BNCC voltada para o Ensino Médio não está incluída nas compreensões.

comum aos currículos escolares nacionais, com a justificativa de que assim, todos terão os mesmos conhecimentos e consequentemente as mesmas oportunidades.

Desta forma, a questão norteadora da pesquisa se propôs saber: como se constrói e se sustenta o discurso da igualdade educacional na BNCC? Para tanto, o objetivo geral aqui proposto é compreender o discurso da igualdade educacional presente na materialidade discursiva da BNCC. Deste modo, para responder à questão norteadora e chegar ao objetivo geral, foram construídos três objetivos específicos, que seguem:

- a) Discutir sobre as vozes hegemônicas presentes no discurso da igualdade na BNCC;
- b) Compreender quais são as relações que se travam entre igualdade educacional e igualdade social na BNCC;
- c) Auscultar nos enunciados da materialidade da BNCC possibilidades de frestas libertárias como contrapalavras ao discurso da igualdade educacional.

Assim, os três objetivos específicos serviram de embasamento para os três capítulos que dão corpo à pesquisa. Desta forma, a organização do texto é feita da seguinte maneira: a parte inicial é dedicada a algumas palavras introdutórias, em que contém o percurso a ser seguido, a importância do tema e todo o caminho feito na pesquisa. Logo em seguida, ainda na parte inicial, realizo a apresentação do contexto da trajetória da minha vida escolar, o meu percurso formativo, minha trajetória acadêmica e profissional, bem como o contexto social em que estive e estou inserida, pois entendo esses espaços como partes importantes para a constituição do ser pesquisadora dessa temática.

Seguindo com o texto da dissertação, faço uma abordagem sobre o percurso metodológico escolhido para ser trabalhado durante a pesquisa, nesse tópico é feito um enfoque sobre aspectos referentes à metodologia utilizada, que é o cotejamento, pela perspectiva teórica da Filosofia da Linguagem, de Bakhtin, portanto, nessa parte, trato um pouco sobre a estrutura do texto, tema central pesquisado, os objetivos e problema investigatório. Depois, o texto segue composto pelos três capítulos seguintes.

Desta forma, a seguir apresento a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional como forma de expor e explicar sobre quais bases me constituiu e constitui enquanto pesquisadora dessa temática aqui abordada.

APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO CONSTITUINTE DA PESQUISADORA

“[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*.”
(FREIRE, 1996. p.98)

O interesse por fazer esta pesquisa surgiu no momento de ingresso no Mestrado. A escolha desta temática se deu pelo fato de eu ter toda uma trajetória de vida estudantil em escola pública, onde ouvi, certa vez, de um professor na sala de aula que a educação era igual para todos, que as escolas dos bairros pobres tinham os mesmos professores das escolas do centro e bairros ricos e, por isso, era a mesma educação; bastava que quiséssemos estudar e nos esforçarmos para conseguirmos nossos objetivos. Esse professor me fez pensar se realmente era a mesma educação, as mesmas oportunidades; por muito tempo, eu até acreditei, mas sempre com a “pulga atrás da orelha”, pois sim, eram os mesmos professores, os conteúdos básicos certamente eram os mesmos nas mesmas séries, porém, eu via que algo estava errado, não era só isso que contava. E a escola? E o básico que faltava na escola? E o professor que não tinha? Seria mesmo igual? Eu sabia que não era igual coisa nenhuma, porém eu não tinha noção da dimensão que tinha o problema, do tamanho da desigualdade existente.

Como venho de família pobre de dinheiro, com pais com pouco estudo e muitos filhos para sustentar – trabalhadores braçais –, sempre estudei e me esforcei para conseguir fazer uma faculdade e ter oportunidade de viver melhor, como era orientada por eles.

Sempre estudei em escola pública; quando criança morava no estado do Maranhão, onde nasci, em uma vila de interior, com pouquíssimos habitantes, onde todos se conheciam e onde fiz as três primeiras séries do ensino fundamental. Lembro-me, como se fosse hoje, de que, na hora do recreio, muitas vezes éramos liberados para irmos para casa merendar, pois na escola nem sempre tinha merenda. Eu, na minha inocência de criança, gostava de poder ir para casa no meio da manhã de aula, pois assim eu podia ver desenho na TV, e daqueles minutos destinados ao recreio, eu gastava uns dois para chegar correndo em casa a tempo de assistir ao meu desenho favorito; quando acabava o desenho, era hora de voltar correndo para escola. Em casa eu comia alguma coisa improvisada por minha mãe, mas o que me interessava mesmo era que dava tempo de ver o desenho, então para mim estava tudo bem.

No final das séries iniciais, nos mudamos para Boa Vista, capital do Estado de Roraima. Lá sempre morei na periferia, estudei em escolas públicas - que não recebem tanta

atenção dos poderes públicos - onde a merenda, na maioria das vezes, é bolacha de sal com suco; as carteiras têm os braços quebrados, obrigando os estudantes a pôr o caderno na perna para escrever; onde, muitas vezes, era preciso andar a escola inteira de sala por sala à procura de uma cadeira para sentar e não se encontrava nenhuma, nem mesmo quebrada, tendo que sentar em bancos sem encosto na sala de aula.

Sempre estudei em escola de bairro pobre, aonde a polícia ia para frente da escola no momento da saída dos estudantes, em que as salas eram superlotadas, e as janelas não tinham cortinas para tapar o sol que entrava e batia em nossos rostos, tampouco central de ar condicionado para amenizar o calor.

Sempre estudei em escola pública, onde os professores eram ameaçados por alunos; meninas de 13 anos ficavam grávidas, e meninos e meninas da mesma idade já faziam parte de gangues do bairro; onde alunos levavam facas dentro da bolsa para escola, isso quando tinha bolsa, pois a maioria dos alunos levava os livros na mão; e, quando chovia, na volta para casa, tínhamos que pedir uma sacola de plástico no supermercado para não molhar os livros.

Sempre estudei em escola pública, onde drogas eram traficadas e consumidas por alunos e, segundo aquele professor, onde “todos tinham as mesmas oportunidades de estudar, bastava querer.” Eu (e muitas outras pessoas, inclusive aquele professor) não compreendia a dimensão das forças que faziam a educação escolar ser como era e é, uma vez que “vivemos em um mundo confuso e confusamente percebido³” por muitas pessoas. Foi nesse contexto que estudei durante toda a minha trajetória da educação básica; mesmo assim, quando terminei o ensino médio, consegui passar no vestibular e entrar em uma Universidade pública. Fiz o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Roraima. Foi durante a faculdade que tive as primeiras noções, mesmo que mínimas, do contexto educacional.

Durante a graduação, fui trabalhar na condição de estagiária em uma conhecida escola particular da minha cidade. Nessa escola estudavam filhos de grandes empresários, latifundiários, juízes, entre outras pessoas de importante posição social na cidade. Foi trabalhando nessa escola que pude perceber, ainda que o mínimo, como a escola pública era diferente da particular, como as coisas não eram iguais. Quando concluí a graduação, fui aprovada em um concurso público da prefeitura da cidade de Boa Vista, para Professora e, assim, fui trabalhar em uma escola pública, na periferia. Ao ocupar o cargo de Professora, percebi como as coisas ainda eram parecidas com o meu tempo de estudante da educação

3 Fazendo Referência ao que diz Milton Santos, no Livro *Por uma outra globalização* (SANTOS, 2012, p.17).

básica: as salas continuavam lotadas de alunos, a merenda, muitas vezes, ainda era bolacha com suco, as salas continuavam quentes e sem central de ar-condicionado, entre tantas outras coisas.

No meu segundo ano como Professora da rede municipal, a prefeitura implantou o *Programa Saber Igual*⁴, adotando material apostilado para a educação infantil e, nos anos seguintes, para todos os anos iniciais do ensino fundamental. Com esse material, todas as escolas da rede municipal utilizavam os mesmos livros, faziam as mesmas atividades, nos mesmos dias, assim, garantiam que todos os alunos das mesmas turmas, de todas as escolas, tivessem as mesmas atividades no mesmo dia e, com isso, segundo a Secretaria Municipal de Educação, estariam todos tendo uma “educação igualitária”, pois tinham o material didático e estariam aprendendo as mesmas coisas: era um “saber igual” para as crianças do centro e para as crianças da periferia.

Toda essa trajetória de vida, esse contexto social onde estive e participei enquanto sujeito integrante da sociedade, toda a minha vida de estudante da educação básica, a vida acadêmica, a experiência profissional em escola particular e pública, o contato com o chão da escola como estudante e depois como Professora, todas essas vivências foram me constituindo enquanto sujeito e constituindo meus conhecimentos acerca da vida, da sociedade e da educação.

Como Professora da rede pública, eu me sentia incomodada com essa forma de tratar a educação como igual para todos, com esse discurso conformador de que se tinha um saber igual. Eu queria mudança na minha vida profissional, eu precisava de mais como professora e como pessoa. Portanto, em 2017, resolvi que no próximo ano (2018) eu iria prestar seleção para o Mestrado, porém, ao ver na internet que o processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, no Campus de Chapecó estava aberto, resolvi no ano de 2017 mesmo me inscrever para esse Mestrado, assim, de repente.

Deste modo, fiz o processo seletivo para a linha de pesquisa em Políticas Educacionais e fui aprovada, portanto, optei por pesquisar essa temática do discurso da igualdade na educação, pois, sendo algo que eu escutava desde meu tempo de estudante da educação básica

⁴Material apostilado do Instituto Alfa e Beto que a prefeitura de Boa Vista-RR adotou em 2013 (e continua até os dias atuais) como material didático para toda a rede municipal de educação, em que todas as escolas municipais, do centro e da periferia veem as mesmas atividades no mesmo dia, quase que simultaneamente.

até os dias atuais enquanto Professora de escola pública, e vendo que a realidade não era bem como falavam, eu queria e precisava compreender melhor. E foi a partir das aulas do Mestrado que consegui ampliar minha visão sobre a educação e vê-la por outra perspectiva; consegui compreender melhor sobre os agentes constituintes do conhecimento escolar. Antes eu entendia que havia muitos entraves na educação, eu compreendia que não havia as mesmas possibilidades e oportunidades, porém, o Mestrado foi o ponto chave para alargar minha visão, e me fez compreender de outras formas a complexidade e a dimensão dos interesses envolvidos e constituintes da educação.

Assim, tendo como base o *Programa Saber Igual*, ao ingressar no Mestrado, em conversa com a minha orientadora, Professora Camila, optei por trabalhar o discurso da igualdade na educação, porém não no âmbito desse programa com o qual eu tinha contato, mas a partir de um documento muito atual e constituinte dos currículos das escolas a nível nacional, qual seja: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento que vem servir como uma base constituinte dos currículos escolares para toda a educação básica nacional. Porém, sabemos que a educação brasileira está inserida em uma sociedade capitalista, onde não há igualdade de oportunidades, isso é fato. Desta forma, é compreensível que uma BNCC sozinha não trará igualdade educacional, pois para isso é preciso mais do que uma base curricular comum. Então, a partir da minha vivência e experiência nessa sociedade capitalista e elitista e da visão sobre as forças que envolvem a educação, proponho-me a pesquisar e compreender o discurso da igualdade educacional presente na materialidade discursiva da BNCC.

Assim, as páginas seguintes são destinadas a explicitar os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, sendo, portanto uma explanação da metodologia utilizada.

O COTEJAMENTO COMO PERCURSO METODOLÓGICO PARA COMPREENDER AS VOZES ENTRECRUZADAS NA BNCC

Tendo exposto no tópico anterior o que me motivou ao desenvolvimento desta pesquisa, trago então os meios que serviram de auxílio nesse processo de busca e compreensão dos dados para a efetivação da pesquisa.

Esta pesquisa está embasada na perspectiva teórica da Filosofia da Linguagem, pelo pensamento bakhtiniano. Para Bakhtin “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo* e *falant*.” (2011, p.395). E, sendo essa pesquisa voltada para o contexto educacional e sendo a

Educação parte das Ciências Humanas, tenho, portanto, como relação dialógica as vozes que fazem parte do enunciado da BNCC.

Assim, utilizo os sentidos bakhtinianos para dar curso ao texto, para fazer compreensões acerca das vozes que estão em relação nos enunciados do objeto de estudo dessa pesquisa, que é o discurso da igualdade na educação, bem como para compreender mais claramente algumas categorias da Filosofia da Linguagem utilizadas aqui, como, por exemplo, o cotejamento e a alteridade, que são termos que estão presentes na teoria bakhtiniana.

Os referenciais teóricos utilizados como base para compreender e desenvolver a metodologia desta pesquisa são os escritos de Bakhtin e do seu Círculo⁵, bem como de estudiosos contemporâneos da teoria bakhtiniana, como Geraldi, Miotello, Ponzio, entre outros que pesquisam, escrevem e a utilizam em seus estudos e na vida cotidiana como forma de compreensão de pedaços do mundo através da Filosofia da Linguagem. “E tratando da linguagem, é possível construir uma metodologia (não um método) capaz de orientar o pesquisador no emaranhado de complexidades que a linguagem comporta [...]” (GERALDI, 2012, p. 23). Assim, não é utilizado um método aqui, mas sim uma metodologia, a fim de encontrar e ouvir as vozes constituintes do discurso da igualdade na BNCC e, fazer as compreensões dessas vozes.

Para compreender a questão do método versus metodologia, trago a seguir o pensamento de Geraldi como base, para ele:

[...] um método é um conjunto de princípios de descoberta que, seguidos com rigor, levam a descobertas surpreendentes. Descartes expôs um método, mas Leibniz vai dizer que Descartes, seguindo seu método, descobriu coisas interessantes, mas se outro pesquisador seguir as mesmas regras somente descobrirá o que Descartes já descobrira: será preciso, para fazer descobertas surpreendentes, desobedecer ao método metodicamente diante de outros objetos sobre os quais se debruça o pesquisador. Fazer isso é dispor de uma metodologia: um modo particular, às vezes somente explicitável *a posteriori* na dialética da exposição, quando se ordenam o que pode ter sido descoberto desordenadamente. Dispor de uma metodologia é dispor de princípios, que precisam ser aliados à intrepidez, à argúcia e à perspicácia. Dispor de um método é ter corrimões definindo a caminhada para se descobrir o que previamente se conhecia, sem expor-se ao desconhecido (GERALDI, 2012, p. 24).

⁵ De acordo com Fiorin, de 1918 a 1920, Bakhtin foi professor em Nevel, onde constitui um círculo de amigos que vai manter-se e ampliar-se e que, mais tarde, será conhecido como *Círculo de Bakhtin*. [...] Participam do Círculo, entre outros, o filósofo Matvei Issaévitch Kagan, que se formara na Alemanha, Valentin Nikolaévitch Voloshinov e Pável Nikolaévitch Medvedev. (FIORIN, 2017, p.12).

Neste sentido, fazer pesquisa na perspectiva bakhtiniana não é utilizar uma fórmula, não é um modo de fazer seguindo passos pré-determinados para alcançar o resultado já esperado, como se fosse uma fôrma, mas, pelo contrário, é preciso ir ao encontro do outro, do desconhecido, para que se torne conhecido. Prado diz que “Na pesquisa em ciências humanas, o outro, o sujeito cognoscível e falante, é o interlocutor com quem o pesquisador precisa falar” (2017, p. 45). Portanto, não pode ser um monólogo, mas é preciso haver um diálogo entre as vozes em questão, e aqui, busco as vozes em curso na BNCC para com elas dialogar.

Para isso, uso o cotejamento como meio de pôr as vozes constituintes da BNCC em relação, pois como afirma Andreis: “Cotejar compreende colocar no centro das reflexões a oposição e a contradição. Por isso, na realização de pesquisas ou na utilização de seus dados, como estudo da realidade, é importante o cuidado com o entendimento de mundo como dado peremptório” (2017, p.15). Desta forma, há o esforço pela busca das palavras presentes na BNCC para servirem como ponto de partida para as compreensões que serão possíveis a partir do cotejo.

Para melhor compreensão do cotejo, para que não haja equívoco ou confusão, é importante que sejam levados em consideração alguns apontamentos feitos por Miotello:

1. Cotejar não é colocar um texto ao lado do outro. Textos não falam por si mesmos. Eles são mediações, são portadores de possibilidades... Eles possibilitam a constituição e o desenvolvimento de “projetos de dizer” dos envolvidos na enunciação. Dois falantes se colocam frente a frente e em interação. O lugar da interação se dá nessa mediação;
2. Cotejar não é apresentar apenas o estado da arte da questão. Buscar o que já está dito é uma parte... ficar travado na palavra outra é metade do caminho. O que já foi dito tem que ser dito de novo... e de novo... numa corrente sem fim de enunciações. Então é preciso que a palavra outra se torne palavra própria, palavra minha, numa afirmação responsável. É absolutamente necessário que eu diga minha palavra. Não há cotejo sem a minha palavra. [...]
3. Cotejar é a unidade que se dá na interação de dois sujeitos e de seus projetos de dizer. [...] É sempre preciso dois sujeitos ou mais para que a enunciação se constitua. Falar sempre é falar com outro. A palavra vai sempre na direção do outro. [...]
4. Cotejar é produzir uma unidade de duas vidas diferentes, no ato responsável [...]. (MIOTELLO, 2017, p.95-96).

De tal modo, fica explícito que no cotejo é necessário ter, no mínimo, duas vozes que se embatem, para, a partir daí, ter a possibilidade de serem feitas compreensões, colocando sempre a minha palavra a partir da palavra já existente, ou seja, das palavras outras. Bakhtin, ao falar da palavra outra, afirma que:

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer

outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro [...] (BAKHTIN, 2011, p.379).

Por esse viés, tenho por palavra do outro, nesta pesquisa, o enunciado da BNCC, que são as palavras que a constituem, e são aqui essas palavras que me interessam, pois a partir delas faço o cotejamento para construir minhas compreensões. Assim, o documento principal no qual pesquiso o discurso da igualdade educacional é a BNCC, pois é a partir do enunciado desse documento que estudo o discurso da igualdade na educação. Porém, busco ainda outros documentos para complementar essa pesquisa, assim, trago para dialogar com a BNCC, como contrapalavra, o Ofício nº 01/2015, da Anped e, Notas de Repúdio da Anped e da Anfope. Procuo também, nos meios eletrônicos, informações sobre o processo de construção da BNCC, para averiguar quem estava participando desse processo, quem são os envolvidos, para assim saber qual o princípio ideológico presente na BNCC e confrontar com o discurso da igualdade educacional presente no documento.

Levando em consideração a perspectiva bakhtiniana, em que a palavra do outro exige que o indivíduo tome para si a tarefa de compreendê-la (BAKHTIN, 2011, p. 379) é que faço compreensões acerca da igualdade educacional nas palavras outras que se constituem nos enunciados (no caso aqui textos escritos) da BNCC.

Bakhtin afirma que “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)” (2011, p.401), ou seja, “Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo.” (BAKHTIN, 2011, p.401). E é olhando para esse texto dialógico que se dá a possibilidade de fazer as compreensões possíveis.

Seguindo com a abordagem de Bakhtin sobre texto, ele aborda ainda:

Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição,” só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido) (BAKHTIN, 2011, p.401).

Portanto, o que busco nesta pesquisa é fazer uma compreensão dialógica dos textos postos em relação. Sobre o contato entre os textos nessa perspectiva Bakhtiniana, Caracelli-Scherma (2017) diz que esses contatos vão além dos limites dos enunciados, de forma que possibilitam o diálogo com as diferenças profundas, como também as superficiais, pois trata de um contato dialógico também entre pessoas, e não é somente algo mecânico, não serve

apenas para encontrar um resultado como em um método de pesquisa, mas ele faz acontecer o diálogo entre as partes.

Sobre a relação dialógica e a questão da enunciação, Bakhtin aponta que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (2006, p.42). E ressalta que:

Todo signo, [...] resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo lingüístico (BAKHTIN, 2006, p.43).

Sobre a evolução do signo lingüístico, é importante trazer aqui o que Bakhtin expõe sobre o estudo do signo, em que aborda:

Para tanto, é indispensável observar as seguintes regras metodológicas:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura) (BAKHTIN, 2006, p.43).

Sendo assim, esses três passos são tomados como percurso metodológico nesta pesquisa. Desta forma, “O cotejo é, portanto, vital para uma postura dialógica da compreensão. Cotejar é construir e percorrer caminhos metodológicos da escuta das diferenças, da abertura para o outro, da busca por aquilo que está “mais além.” (CARACELLI-SCHERMA, 2017, p. 209).

Assim, vou aqui buscar a palavra outra, as vozes que constituem o enunciado da BNCC para cotejá-las em busca de compreensões. Para isso, amparada na metodologia Bakhtiniana, organizo este trabalho em três capítulos, não em uma divisão estruturalista, pois sendo um trabalho onde faço compreensões pela perspectiva bakhtiniana, não cabe ser estrutural, mas traço aqui um caminho como forma de organização das ideias, reflexões e compreensões possíveis.

De tal modo, abordo o discurso da igualdade educacional como objeto de pesquisa, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como principal documento para a busca desse discurso. Assim, na parte inicial do texto faço a apresentação e as palavras introdutórias sobre a pesquisa. No primeiro capítulo, com o objetivo de discutir sobre as vozes

hegemônicas presentes no discurso da igualdade na BNCC, faço compreensões em volta de alguns temas importantes para compreender esse discurso.

Deste modo, inicio com uma abordagem sobre o discurso do princípio da igualdade na sociedade capitalista; sigo abordando com os princípios hegemônicos na constituição das Políticas do Conhecimento Escolar; posteriormente faço uma breve contextualização da BNCC, iniciando com a BNCC e os marcos legais; ainda, abordo a Implantação e estrutura da Base Nacional Comum Curricular; discuto, também, sobre Algumas portas de entrada do discurso hegemônico na constituição da BNCC; A Educação como mercadoria na BNCC e; A Competência e a Habilidade como portas de entrada da lógica do mercado na BNCC e na educação brasileira.

No segundo capítulo, tenho o objetivo de compreender quais são as relações que se travam entre igualdade educacional e igualdade social na BNCC, assim, as compreensões são feitas a partir de uma abordagem sobre a educação escolar no contexto das transformações sociais da contemporaneidade; o discurso da igualdade na BNCC; A BNCC e as relações com o Currículo Escolar; A BNCC na esfera oficial e jornalística; e as palavras outras no discurso da igualdade na BNCC.

No terceiro capítulo, o objetivo é auscultar, nos enunciados da materialidade da BNCC, possibilidades de frestas libertárias como contrapalavras ao discurso da igualdade educacional presente no documento, para tanto, nesse capítulo a escrita discorre no sentido de tecer compreensões sobre as contrapalavras na materialidade da BNCC como respostas ao discurso da igualdade educacional no enunciado da BNCC e, a palavra outra como ato responsivo ao discurso hegemônico da BNCC e, abordo, ainda, sobre as forças centrípetas e centrífugas na arena da BNCC. Por fim, após o terceiro capítulo, há algumas palavras finais sobre o processo da pesquisa.

Portanto, é desta forma que o percurso metodológico se desdobra para alcançar os objetivos traçados e desenvolver a pesquisa aqui proposta, sempre à luz da teoria bakhtiniana para construir minhas compreensões das vozes constituintes da BNCC e da palavra outra, e sempre colocando a minha palavra responsiva sobre a temática. Assim, sigo percorrendo essa escrita, trazendo a seguir o primeiro capítulo, em que abordo sobre as vozes hegemônicas e as políticas educacionais: o discurso da igualdade na BNCC.

1. CAPÍTULO I – AS VOZES HEGEMÔNICAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DISCURSO DA IGUALDADE NA BNCC

Neste capítulo, o objetivo é discutir sobre as relações entre as vozes hegemônicas, as políticas educacionais e o discurso da igualdade educacional existente na BNCC brasileira. O objeto desta pesquisa é o discurso da igualdade educacional na BNCC, que é um documento recente voltado para a educação básica, assim, busco nesse documento vozes que constituem esse discurso, para então, tecer algumas compreensões a fim de alcançar o objetivo proposto neste capítulo. Portanto, sendo a BNCC um documento que normatiza os currículos escolares, apresentado para as escolas como “referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017a, p. 5), parto do discurso do princípio da igualdade na sociedade capitalista, e depois abordo os princípios hegemônicos na constituição das Políticas do Conhecimento Escolar. Em seguida faço uma abordagem sobre a contextualização da BNCC para compreender sobre a sua implantação e sua estrutura e, logo depois, há uma abordagem sobre a BNCC como porta de entrada para a concepção da educação mercantilizada e, para o discurso hegemônico.

1.1 O DISCURSO DO PRINCÍPIO DA IGUALDADE NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Sendo o discurso da igualdade educacional o objeto de estudo desta pesquisa, compreendo como necessário inicialmente fazer uma breve abordagem para melhor compreensão do princípio que constitui a igualdade aqui abordada.

Segundo Libâneo:

O paradigma da igualdade (na ótica liberal), ou melhor, da igualdade de oportunidades, não surge de uma hora para outra. Nasce com o ideal de isonomia dos gregos, reaparece com vigor revolucionário no Iluminismo, é assumido como questão central no pensamento de Rousseau, como princípio básico na corrente democrática da Revolução Francesa e como meta a ser alcançada pela ação governamental do novo liberalismo/social-liberalismo, após a Segunda Guerra Mundial (LIBÂNEO, 2012, p.101).

A ideia de oportunidades iguais para todos teve todo um processo histórico de construção, Libâneo afirma ainda que “O novo ideal democrático-igualitarista só se efetivou mais concretamente com a fase do capitalismo monopolista de Estado [...], sobretudo no

período que vai de 1945 a 1973 [...]. Trata-se de período embalado por certa fé no paradigma da igualdade” (2012, p. 102).

Na Constituição Federal do Brasil de 1988, ao abordar sobre os direitos e deveres individuais e coletivos, o Art. 5º assevera que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988). No que diz respeito à Educação, no Art. 206, inciso I da CF/1988 lemos que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Assim, pode ser compreendido que esse princípio da igualdade para a educação é o mesmo para o Estado Democrático de Direito, onde todos são (ou deveriam ser) tratados igualmente perante a lei. No livro *P de Professor*⁶, Jorge Larrosa aborda que:

Na escola, se atua ou se fala como se todos fossem iguais. Esse “como se”, claro, vai contra “a ordem natural das coisas” (na sociedade e na economia), contra o que Jacotot chama “a lei da gravidade”, a tendência de tudo cair. É um “como se”, digamos, que vai na contracorrente. Por isso tem que ser verificado uma e outra vez. E essa verificação é prática (e não empírica, teórica). [...], o exemplo que coloquei sobre esse “como se” foi o do direito, na medida em que pressupõe uma lei igual para todos. A igualdade perante a lei não é um fato (todos sabemos que a aplicação da lei não é a mesma para ricos e para pobres, ou para brancos e para negros, que o direito é classista e racista e, portanto, não é direito), e tampouco tem a ver com a igualdade social (com o classismo e o racismo como fatos sociais e econômicos). Trata-se de uma igualdade que tem a forma do “como se”, e que tem que ser verificada uma e outra vez, e também contra a ordem natural das coisas (da sociedade e da economia), e também de uma forma prática (cada vez que, no direito, se faz justiça). A igualdade perante a lei é uma ficção necessária para que se possa “pedir justiça”, para que se possa reclamar um direito que seja “realmente” direito (um direito no qual a lei não seja igual para todos não é realmente direito, não “merece o nome” de direito). É uma ficção que tem “efeitos de verdade”, que se converte em verdadeira, cada vez que se verifica. Ser juiz (um juiz que seja “realmente” juiz, que “mereça o nome” de juiz) significa verificar uma e outra vez, praticamente, esse pressuposto, essa hipótese prática, essa ficção, esse “como se” de uma lei igual para todos (LARROSA, 2018, p.226).

Por essa perspectiva abordada por Larrosa, em que todos são tratados como se fossem iguais, o discurso da igualdade escolar (entendida aqui também como educacional) está intimamente ligado ao modo de igualdade relacionada aos direitos, essa de que todos são iguais, de que todos possuem as mesmas oportunidades, porém, na prática não é assim que acontece, como Larrosa afirma, “é uma ficção que tem “efeitos de verdade” (2018, p. 226), pois, não existe na realidade, porém é tido “como se” fosse real.

Sobre essa perspectiva de igualdade na educação, Libâneo vem sustentar ainda que:

⁶ LAROSSA, Jorge. RECHIA, Karen. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

Os defensores do liberalismo social acreditavam que, por meio da universalização do ensino, seria possível estabelecer as condições de instituição da sociedade democrática, moderna, científica, industrial e plenamente desenvolvida. A ampliação quantitativa do acesso à educação garantiria a igualdade de oportunidades, o máximo do desenvolvimento individual e a adaptação social de cada um conforme sua inteligência e capacidade. Desse modo, havendo uma base social que tornasse a sociedade mais homogênea e democratizasse igualmente todas as oportunidades, a seleção dos indivíduos e seu julgamento social ocorreriam naturalmente (LIBÂNEO, 2012, p. 103).

Por esse viés de uma sociedade com adaptação de cada um conforme sua capacidade, exposto por Libâneo, pode ser compreendido que o surgimento ampliado de oportunidades referentes à escola, aos estudos, à educação, ao ensino, deu-se pelo fato do surgimento da industrialização da sociedade, que exigia, pela força das circunstâncias, uma sociedade que tivesse o mínimo de noção de como trabalhar manuseando os equipamentos nas indústrias, assim o “ensino igualitário” para todos surgiu como a oportunidade de formar mão de obra qualificada e como uma forma de dizer à sociedade que todos tinham as mesmas oportunidades de ensino, de trabalho e oportunidades sociais.

Desta forma, com essa ideia de igualdade, aqui abordada, relaciona-se também o princípio da meritocracia, segundo o qual todos são tidos como recebedores das mesmas oportunidades, e basta o esforço individual para alcançar os objetivos almejados. Portanto, o princípio da igualdade na sociedade capitalista é o de uma sociedade industrializada, ou seja, é um princípio de viés mercadológico, mercantilizado e baseado nos méritos, conforme visto na citação de Libâneo, trazida anteriormente.

Assim, a abordagem a seguir compreende os princípios que constituem a educação, por meio das políticas do conhecimento escolar, pois sendo a sociedade mercantilizada, composta pelos princípios do mercado trabalhista, a educação também se constitui na relação com princípios do pensamento hegemônico.

1.2 Os princípios hegemônicos na constituição das políticas do conhecimento escolar

Vivemos em uma sociedade capitalista, em que as ideias predominantes na educação são voltadas para os interesses da esfera capitalista.

Segundo Libâneo:

Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão de obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema

produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo e de vida moderna. O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho (LIBÂNEO, 2012, p.126).

Portanto, por essa perspectiva é possível ver que não é de interesse da classe dominante que haja uma educação emancipatória, pois quanto menos se sabe menos se questiona e menos se revolta contra o sistema. Assim, sobre a educação escolar no contexto de uma sociedade capitalista, é possível perceber que muito de sua formação está voltada para interesses do mercado de trabalho, para o desenvolvimento econômico, como é afirmado por Libâneo:

Por isso, no campo da educação, existe um projeto de elevação da qualidade de ensino nos sistemas educativos (e nas escolas), com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado. Obviamente, trata-se de um critério mercadológico de ensino expresso no conceito de qualidade total (LIBÂNEO, 2012, p.126).

Levando em consideração o que afirma Libâneo no excerto acima, a educação busca a qualidade no ensino no sentido de atender as exigências do mercado de trabalho. “No âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras do mercado, com a formação de um *mercado educacional*. [...]” (LIBÂNEO, 2012, p.126).

Neste sentido, ao lado da educação há sempre agentes hegemônicos globais como a Organização das Nações Unidas e o Banco Mundial. Como destaca Libâneo:

Organismos multilaterais — por exemplo, Banco Mundial, Unesco, Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) - e nacionais - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Ministério do Trabalho (MTB), entre outros — difundiram em seus documentos de orientação das políticas de educação, especialmente no decurso da década de 1990, a nova agenda e a nova linguagem da articulação da educação e da produção do conhecimento com o novo processo produtivo (LIBÂNEO, 2012, p.107).

Desta forma, a educação brasileira aponta para interesses mercadológicos em que esses interesses são levados em consideração em detrimento de formar cidadãos críticos e reflexivos, pois “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora* e *ocultadora* de verdades” (FREIRE, 1996, p. 99, grifos do autor).

Na sociedade capitalista, a luta ideológica é forte: há uma minoria detentora de todo poder de produção, de lucro, de privilégios, de condições de vida digna, de educação de qualidade, enquanto tudo isso é negado à maioria da população. As ideologias trabalham forte para irem instaurando hegemonias de dominação e de conformação. Assim, o pensamento hegemônico é instalado na sociedade de diversas formas e, a educação é um meio eficiente de disseminação desses interesses: ela tem se voltado para garantir cada vez mais a produtividade, o lucro e a ascensão da burguesia no mundo capitalista. Neste sentido, Frigotto afirma que “[...] a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital” (2017, p.20). Ou seja, no Brasil sempre foram os abastados de dinheiro e dominadores das bancadas políticas que tiveram vez e voz.

Por esse viés, cabe pensarmos sobre as políticas do conhecimento escolar e em que contexto elas são constituídas. Gamboa (2006, p. 86) argumenta que “A educação está fortemente determinada pelos mecanismos ocultos, pelas estruturas de poder, sociais e econômicas e pelos valores dominantes”. Do mesmo modo, Libâneo ressalta que “As atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo” (2012, p. 42). Ou seja, com o processo de globalização o pensamento hegemônico está presente nas diversas estruturas da sociedade e, conseqüentemente e fundamentalmente, nas políticas de constituição do conhecimento escolar, uma vez que a educação é uma forte e importante forma de disseminação dos interesses da classe dominante.

Sendo assim, as políticas de constituição do conhecimento escolar são fortemente determinadas por esse panorama mundial de transformações políticas, tecnológicas e econômicas do processo de globalização em que o mundo está inserido.

[...]. O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, é o seguinte: novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores (LIBÂNEO, 2012, p.43).

Desta forma, o que é possível compreender com esse raciocínio é que essas mudanças são entendidas como avanços mundiais para todos, melhoria para o mundo, com esse pensamento esses agentes hegemônicos nos dizem que se o mundo muda, se tudo está se transformando, a educação também precisa de mudanças para estar de acordo com aos avanços e para acompanhar o progresso. Contudo, é possível perceber que isso é a garantia da

educação como benefício para o mercado produtivo, para os interesses do capital, o que beneficia apenas uma pequena parcela da população, sendo que a maioria é afetada de outra forma.

Por essa perspectiva, pode ser compreendido que a grande maioria da população é explorada em nome do progresso, da globalização, em nome do capital e, muitos não se dão conta dessa realidade em que os interesses da classe dominante é que predominam, pois essas ideias estão postas na sociedade de forma tão natural que é aceita por muitos como sendo as únicas possíveis. Assim, esse discurso único pode ser compreendido como um discurso ideológico hegemônico. Para Bakhtin “[...] Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. [...]” (2006, p. 29). Sendo assim, o discurso único é um signo da ideologia dominante que fortalece os seus interesses na sociedade.

A esse respeito, Milton Santos diz que “vivemos num mundo confuso e confusamente percebido” (2012, p. 17), e é neste mesmo sentido que o autor expõe ainda que:

“[...] se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro o mundo como ele pode ser: uma outra globalização (SANTOS, 2012, p 18).

O mundo é demonstrado por diversos meios de forma deturpada, pelas mídias, por exemplo, “[...] que manipula a opinião pública com a produção sistemática das versões da realidade, versões que interessam a quem essa mídia representa e da qual é parte: o capital” (FRIGOTTO, 2017, p. 20). Assim, as ideias hegemônicas são lançadas de forma que se homogeneíza na sociedade e, assim, permanecem como sendo o melhor para todos, como sendo a única e verdadeira forma de ver e viver o mundo.

“As hegemonias se dão, dessa forma, na repetição de padrões carregados de interesses de classes e de grupos, produzindo e reproduzindo racionalidades capazes de compor o espectro de concepções e de organização do mundo e da vida na sociedade” (CARACELLI-SCHERMA, 2015, p. 67), assim, por meio da repetição de padrões enunciativos os discursos hegemônicos se constituem e se fortalecem na sociedade, sendo, portanto, um discurso ideológico.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como

signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer (BAKHTIN, 2006, p. 31).

Portanto, podemos compreender o discurso único como essa forma material do signo ideológico que é posta por Bakhtin, sendo assim, a ideologia hegemônica é refletida na sociedade, sendo que esse discurso reflete uma realidade, pois, “Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) [...], ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior” (BAKHTIN, 2006, p.26). Assim, pode ser compreendido que o discurso único é o reflexo da ideologia hegemônica na sociedade como forma de dominação e conformação social.

Desta forma, é possível compreender que as políticas de educação têm em sua constituição os princípios do pensamento hegemônico, e o conhecimento escolar está fortemente impregnado por esses princípios. Porém, “[...] a educação tem sua *“especificidade”* que pode ser contrária à estrutura social dominante e ter a possibilidade de ser gestora de mudança e de transformação dessa sociedade e não apenas reprodutora do social como defendem as teorias crítico-reprodutivistas” (GAMBOA, 2006, p.87, grifo do autor).

Com esse olhar é que a educação pode ser compreendida como um caminho de possibilidades de mudanças social, ainda que ela não possa tudo, mas, é de grande auxílio rumo a uma sociedade mais justa e humana para todos.

Desta forma, com o discurso da igualdade na educação sendo o objeto de estudo desta pesquisa, e sendo a BNCC o documento onde busco esse discurso, após ter abordado sobre os princípios hegemônicos na constituição das políticas do conhecimento escolar, é importante fazer uma contextualização da BNCC, que será feita no tópico a seguir. Para isso, faço uma abordagem sobre: os marcos legais em que a BNCC se embasa, depois, sobre a implantação da BNCC, e em seguida, como ela está estruturada.

1.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO⁷

⁷ É importante informar que nessa dissertação foi usada especificamente a versão do documento da BNCC homologada em 20 de Dezembro de 2017, voltada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Da parte voltada para o Ensino Médio, homologada em 14 de Dezembro de 2018, foram usados alguns trechos (alguns já estavam inclusos na parte da Educação Infantil e Ensino Fundamental) para as compreensões sobre as frestas libertárias, mais especificamente no Capítulo III desta escrita.

1.3.1 A BNCC E OS MARCOS LEGAIS

Ouvimos sempre que a educação é a base para formação do ser humano e que ela propicia a construção de um mundo mais justo e melhor, uma vez que ela possibilita transformar vidas. A educação escolar no Brasil é um direito de todos os cidadãos de forma igualitária e gratuita, isto está garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF). Assim, podemos ver no Art. 208 da CF/1988 que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

[...]

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 1988).

Sendo, pois, a educação um direito público, ao longo dos anos, foram criadas legislações e documentos que regulamentam e asseguram essa educação a todas as pessoas; a exemplo disso, a Lei de número 9.394, criada em 1996, que é a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que regulamenta a educação brasileira, e no artigo 26 assevera que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

A BNCC se apoia nessas legislações para justificar a sua existência, pois, como vimos, na LDB/1996 está posta a obrigatoriedade de uma educação com base curricular que seja comum a toda a educação básica do Brasil. Desta forma, com essa justificativa de um currículo com base comum, os discursos da BNCC se constituem de modo a instaurar sentidos de que essa Base Nacional Comum Curricular possibilitará um ensino por meio do qual todos tenham a possibilidade de construir as mesmas aprendizagens.

Portanto, foi se apoiando no discurso da obrigatoriedade de um currículo com base igual para todos, posta na LDB 9394/1996, na CF/1988, e no Plano Nacional de Educação - PNE/2014 que foi criada uma Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) com a

justificativa de estar promovendo essas garantias de igualdade educacional para a educação básica brasileira.

A seguir, há a definição da Base Nacional Comum Curricular, como está posta no próprio documento oficial, onde diz assim:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos⁸ devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). [...] (BRASIL, 2017a, p.7).

A BNCC, em seu discurso oficial, é caracterizada como um documento “normativo” que define as aprendizagens que os estudantes da educação básica devem desenvolver.

Ainda seguindo por esse caminho, para um melhor entendimento do surgimento e de como foi embasada a BNCC, é necessário saber também o que o mais recente Plano Nacional de Educação – (PNE) determina, e quais seus princípios educacionais, levando em consideração que o conjunto de aprendizagens que a BNCC traz para a educação básica está de acordo com o PNE/2014 a 2024. Por esse viés, cabe saber que:

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (BRASIL, 2014).

Desta forma, a Meta 7 do PNE, visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014). Para isso, foram traçadas estratégias para alcançar essas metas, e a primeira estratégia da Meta 7 trata sobre uma base curricular comum, como pode ser visto a seguir:

⁸ A expressão “todos os alunos”, assim como o signo “comum”, serão tratados com maior profundidade mais adiante na escrita, no Capítulo 2.

Estratégias:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014, s.p.).

Destarte, a BNCC se pauta na LDB/1996, na CF/1988 e no PNE/2014, uma vez que esses mencionam uma base curricular comum para a educação básica e, desta forma, a BNCC se justifica como sendo essencial para promover uma educação que possibilita aprendizagens igualitárias, como pode ser visto no seguinte trecho: “[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (BRASIL, 2017a, p.8).

A partir disso, pode ser compreendido que a BNCC toma o termo “comum” como sendo a chave para uma educação igual, para aprendizagem igual, pois, ao se referir a BNCC como sendo “instrumento fundamental” para promover essa aprendizagem comum, um dos sentidos possíveis de se compreender é o de que ela está dizendo que se há uma base comum curricular para a educação básica, então todos os estudantes terão as mesmas oportunidades, as mesmas chances de aprendizagem, contudo, sabemos que há outros fatores a serem levados em consideração para que haja uma educação igualitária.

A idealização e origem da BNCC se justificam pelo termo “comum,” posto na CF/1988, na LDB 9394/1996 e no PNE/2014 sobre uma base nacional comum curricular para a educação básica. Tendo assim, então, o discurso de ser um documento assegurado por lei, que visa garantir uma formação ampla para a vida presente e futura dos educandos, tanto em termos sociais, educacionais, como de trabalho de forma comum.

Desta forma, é importante abordar também que a BNCC, além de se justificar como prevista em lei, afirma ainda que sua elaboração foi “preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017a, p. 5). Ou seja, no enunciado da BNCC, há a justificativa da criação de uma Base Nacional Comum Curricular, já prevista na legislação e o discurso de que ela foi elaborada com a participação da sociedade, além dos especialistas que entendem de educação, como pode ser visto na citação anterior retirada do documento. Assim, quando o documento afirma que foi construído com “valiosa participação”, isso pode ser entendido que estão dizendo que foi construída de forma democrática, com a participação da sociedade e,

quando se referem aos especialistas da educação, pode ser compreendido que estão falando de pessoas que entendem bem do assunto, ou seja, não são quaisquer pessoas, mas especialistas.

É importante ressaltar como foi a participação da sociedade civil na elaboração da BNCC. Para as escolas da educação básica a essa participação o Ministério da Educação chamou de Dia D da Base, pois foi escolhido um dia para haver essa participação. Além desse Dia D, houve momentos públicos, como segue: “O Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiências públicas, em 2017, para a discussão sobre o documento para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental [...]” (MEC, 2017).

Assim, vale ressaltar que a BNCC é um documento com mais de 400 páginas, e que para uma leitura atenta, discussão e contribuição um dia é insuficiente, pois se trata de um documento de grande importância para a educação básica brasileira, portanto, esse dia D pode ser entendido mais como um dia para a comunidade escolar tomar conhecimento do documento, do que para contribuição efetiva na sua construção.

Depois de homologada em 2017, houve o segundo Dia D; já no ano de 2018, para discussão da implementação da BNCC, como pode ser visto a seguir:

Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira (MEC, 2017).

Posto isso, é dessa forma que se caracteriza a participação da comunidade escolar com a BNCC, em dois dias diferentes, no primeiro Dia D em 2017, no processo de construção e, no segundo dia D em 2018, para tomar ciência da sua implementação nas escolas de educação básica de todo o Brasil.

Tendo feito essa abordagem sobre os marcos legais em que a BNCC se apoiou, a seguir faço uma breve abordagem sobre a implantação da BNCC voltada para a educação infantil e o ensino fundamental, que foi homologada em dezembro de 2017.

1.3.2 Implantação da Base Nacional Comum Curricular

Com relação à implantação e à necessidade de uma BNCC, a Minuta⁹ da BNCC afirma que:

Depois da Emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009, o CNE emitiu uma diretriz geral para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), e diretrizes específicas para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) e para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012). Todas estas diretrizes anunciam a necessidade da construção de uma base nacional comum. Assim sendo, a diretriz sobre a BNCC deve ser vista como uma decorrente complementação destas diretrizes (BRASIL, 2017b, p. 3).

Assim, justificaram a necessidade de uma BNCC – “uma decorrente complementação” das diretrizes anteriores – amparados pelo que diz na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996, bem como no PNE/2014, e justificam que a BNCC foi idealizada muitos anos antes de vir a ser concretizada, pois, sempre amparados pela legislação, principalmente a CF/88 e a LDB/96, seus idealizadores argumentam que, mesmo sendo homologada somente em 2017, as diretrizes sobre a educação básica já mencionavam a necessidade de uma educação nacional com base comum, e foi assim que se deu a homologação da BNCC. Assim, essa argumentação coloca no jogo discursivo o sentido de que a criação da BNCC era já um caminho “natural” das políticas educacionais.

Novamente trazendo a LDB/1996 para a discussão, lemos:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

⁹Minuta de Parecer e Projeto de Resolução apresentada em Dezembro de 2017 ao Conselho Nacional de Educação para a implantação da BNCC.

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno		UF: DF
ASSUNTO: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)		
COMISSÃO: Cesar Callegari (Presidente), Joaquim José Soares Neto (Relator), Francisco Soares (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio Freitas, Arthur Roquete, Aurina Oliveira Santana, Eduardo Deschamps, Francisco de Sá Barreto, Gersem Luciano, Gilberto Garcia, Ivan Siqueira, José Loureiro, Luiz Roberto Curi, MalvinaTuttman, Márcia Angela Aguiar, Maurício Romão, NilmaFontanive, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Rafael Lucchesi, Rossieli Soares, Suely Menezes e YugoOkida.		
PROCESSO Nº: 23001.000201/2014-14		
PARECER CNE/CP Nº: .../2017	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: .../.../2017

Assim, é possível ver que a LDB/1996 menciona um regime de colaboração entre os entes federados para “nortear” a educação básica brasileira. Com isso, é possível compreender que na elaboração da BNCC deveria existir esse regime de colaboração, que é previsto na legislação que rege a educação brasileira.

Portanto, para melhor compreensão é importante abordar o que é o Regime de Colaboração. Desta forma, é necessário saber que a Constituição Federal de 1988 determina um Regime de Colaboração para a organização dos sistemas de ensino. Tal regime é previsto no Artigo 11 da CF/1988, em que lemos: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). Ou seja, por lei, os três entes federados deverão – ou deveriam – juntos fazer essa organização na educação.

Sendo assim, ao ser elaborada uma política educacional para a educação básica, como a BNCC (lembrando que a BNCC abordada aqui não inclui a parte do documento voltado para o ensino médio), há a necessidade dos três entes federados atuando juntos na construção dessa política, pois é prevista em legislação.

A CF/1988 (com as modificações da Emenda Constitucional nº 53¹⁰, de 2006), reforça no, Art. 23, que a União, juntamente com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios possuem competência comum. E diz no seu parágrafo único que “Leis complementares **fixarão normas para a cooperação** entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL, 1988, grifo meu). Portanto, quando o documento trata de cooperação entre os entes federados, está mencionando um regime de colaboração entre eles.

O enunciado da BNCC menciona que o regime de colaboração fez parte da construção do documento:

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento (BRASIL, 2017a, p. 20).

¹⁰ EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2006

Como pode ser visto no excerto acima, o documento menciona que em sua formulação fizeram parte os entes federados, a comunidade escolar e social. Como mencionado anteriormente, no tópico que faz a contextualização da BNCC, foi abordado sobre a participação na construção da Base. Sendo assim, pode ser compreendido que o Dia D nas escolas, bem como os seminários estaduais, são considerados pelo Ministério da Educação – MEC - como uma forma de participação dos entes federados, como regime de colaboração na construção do documento.

No site oficial da BNCC, há o histórico da Base com os marcos que fizeram parte da construção do documento, e que também tratam sobre essa participação, o que nos permite compreender que essa participação é tida pelo MEC como parte do regime de colaboração, uma vez que explicitam que “De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.” Esse foi o período em que aconteceu o Dia D e o prazo, logo depois do Dia D, para as comunidades escolar e civil fazerem sua colaboração no portal da Base.

Da mesma forma, há ainda no histórico de construção do documento a menção à participação a nível estadual, como segue:

De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários (MEC, 2017).

Assim, a partir dos excertos acima, que fazem parte do discurso que compõe o portal da BNCC, essas duas formas de participação na construção do documento são tidas pelo MEC como o regime de colaboração na construção. Porém, compreendo essa participação mais como uma forma de mostrar/apresentar para a comunidade (escolar, civil) o que já estava pronto do que como uma forma de construção colaborativa do documento.

Pois eu pergunto: tomar conhecimento de um documento já elaborado para se, e somente se, surgir alguma sugestão, enviar por meio eletrônico é realmente uma participação na construção desse documento? O tempo disponibilizado para isso foi mesmo suficiente para estudar todo o documento e então fazer sugestões? Houve mesmo regime de colaboração na construção de um documento que já chegou elaborado, para o qual era possível apenas fazer sugestões a partir do que já havia antes? Essas são questões que precisam ser pensadas para compreender o que o MEC chama de regime de colaboração na construção da BNCC.

Sobre o regime de colaboração para a implementação do documento, a BNCC diz o seguinte:

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades (BRASIL, 2017a, p.21).

No excerto acima é exposto que a União é a responsável pela “coordenação” do processo de implementação e também pela “correção” do que chamam de “desigualdades”, assim como também foi pelo processo de construção, sendo o MEC o responsável pela construção da BNCC.

Sendo assim, levando em consideração a forma de participação dos Municípios e Estados, dando sugestões em um documento que já estava elaborado, como foi posto aqui anteriormente, é possível ver que a União teve maior participação, ou seja, o regime de colaboração posto na BNCC tem a União como agente principal e os outros entes federados como figurantes.

Portanto, o que pode ser compreendido dessa participação é que a União comandou todo o processo em detrimento da participação dos municípios e Estados, que tiveram apenas o Dia D e os seminários estaduais para tomarem conhecimento e sugerirem, por meio eletrônico, a partir daquilo que já estava posto pela União.

Posto isso, feita toda essa discussão sobre o regime de colaboração na construção da BNCC, de acordo com o que diz no panfleto informativo no site do Ministério da Educação (MEC), na página oficial da BNCC, é possível ter uma visão de como foi construída, levando em consideração o que é posto sobre o assunto. Assim, asseveram:

A BNCC é uma política de Estado – e não de um governo – construída de maneira democrática e colaborativa, por meio de um processo iniciado em 2015. Seu processo de elaboração foi conduzido pelo MEC, Consed, Undime e CNE, com a participação da sociedade civil, de professores e de gestores. Durante o processo de elaboração do documento, houve três etapas de revisão, a partir de sugestões de aprimoramento feitas por especialistas, por educadores e pela sociedade. A versão final da BNCC foi homologada em dezembro de 2017 pelo Ministro da Educação (MEC, 2018).

Desta forma, de acordo com o que é explicitado no excerto acima, é possível auscultar que as afirmações vão construindo um sentido de que ela foi elaborada de maneira “democrática” e “colaborativa”, com a participação de professores, da comunidade escolar e

da sociedade, levando em consideração o que esses pensavam a respeito, através de sugestões feitas pelo portal eletrônico da BNCC. Essas afirmações vão utilizando o discurso para construir sentidos de democracia e colaboração durante todo o processo de elaboração e de implementação da Base.

Em contraposição a esse discurso da democracia e da colaboração, no entanto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº 2, datada de 22 de dezembro de 2017, “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.” Ou seja, a BNCC é uma política “obrigatória”, para formulação ou reformulação dos currículos escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender. Prevista em lei, ela deve ser obrigatoriamente observada na elaboração e implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais (MEC, 2017).

Assim, com o discurso de que ela está pautada na legislação, a BNCC, pela forma da lei, faz com que obrigatoriamente as escolas de educação básica de todo o país, públicas e privadas tenham em seus currículos as aprendizagens previstas por ela, que são comuns a todos.

1.3.3 Estrutura da Base Nacional Comum Curricular

Tendo feito a abordagem de como se deu a construção da BNCC, tendo em vista que ela se embasa como prevista em lei, sendo precisamente a Constituição Federal/1988, LDB/1996 e o PNE/2014, com homologação em dezembro de 2017, sendo aprovada com a obrigatoriedade de que todas as escolas tenham a mesma base curricular na educação básica, a seguir será feita uma abordagem de como ela está estruturada.

Tomando o documento homologado em dezembro de 2017, mais especificamente sua forma estrutural, há no início o Sumário explicitando todo o conteúdo que compõe o texto da Base; em seguida a Apresentação do documento, cujo texto justifica que “Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” (BRASIL, 2017a, p.5). Aqui, pode ser compreendido que comparam o Brasil com países com alto nível de desenvolvimento

educacional, com o discurso de que, com uma BNCC, o Brasil está no mesmo patamar de outros sistemas de educação – “os melhores e mais qualificados” do mundo.

E o texto de apresentação segue:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como **para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil** e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2017a. p.5, grifo meu).

O excerto acima assevera que a BNCC é um documento que reafirma o compromisso com a “redução das desigualdades educacionais” no nosso país, com isso, essa afirmação vem construindo sentido de que haverá mais igualdade na educação, pois as desigualdades serão “reduzidas”, serão “menos”, portanto, a BNCC trará mais “igualdade educacional,” esse é um dos sentidos possíveis de serem compreendidos com a expressão “redução das desigualdades”.

Assim, após a apresentação com o discurso que trata do compromisso do Estado brasileiro com a educação, através da BNCC, o texto segue fazendo a Introdução do documento.

Logo no início da Introdução, há a explicação do que é o documento, como foi elaborado e a quem ele é destinado, - (vimos nos tópicos anteriores sobre essas questões)-, na sequência, o texto aborda que a BNCC é:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017a, p.8).

Com isso, pode ser visto que a BNCC vai servir tanto para a formulação e adequação dos currículos, como para a elaboração das propostas pedagógicas, e ainda irá servir para políticas referentes à formação dos professores, ou seja, ela constituirá a educação básica servindo de base curricular, mas também impactando na formação docente.

O texto posto no documento contém em seu enunciado que o objetivo da BNCC é servir como base para uma educação igualitária, com amplo desenvolvimento de todos os

alunos da educação básica e, para isso, ela apresenta dez competências gerais que os estudantes precisam desenvolver. E define competência abrangendo os sentidos dados na BNCC, que é o seguinte:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a, p.8).

Ou seja, é o que os estudantes precisam desenvolver durante a educação básica. Desta forma, considero importante apresentar as dez competências:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017a, p.9-10).

Essas são as 10 (dez) competências que, segundo a BNCC, devem ser comuns a todos os alunos da rede básica de educação de todo o Brasil, tanto de escolas públicas quanto privadas. Para tanto, o currículo precisará estar estruturado de forma a garantir o desenvolvimento destas competências, assim, os currículos precisam garantir as aprendizagens essenciais que a BNCC determina para que os estudantes desenvolvam cada uma dessas competências citadas anteriormente.

Ainda apresentando a estrutura da BNCC, o texto segue, (após discorrer sobre as competências), abordando sobre os marcos legais, quais sejam, CF de 1988, LDB de 1996 e PNE/2014 (já abordados em um tópico anterior) que deram base à implantação do documento, em que enfatizam novamente que a BNCC estava prevista nessas legislações. Assim, na introdução da BNCC, é feito esse apanhado geral de como foi organizada, seu embasamento, quais as competências gerais a serem alcançadas e segue mostrando como está estruturada:

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2017a, p.23).

Para tanto, o documento apresenta a estrutura da BNCC abordando as competências gerais que precisam compor as duas primeiras etapas da educação básica, ou seja, a educação infantil e o ensino fundamental, e aborda:

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017a, p. 25).

Com esse discurso de uma formação integral visando uma sociedade mais justa e igualitária, o texto da BNCC traz para a primeira etapa da educação básica, ou seja, para a educação infantil, que devem ser assegurados à criança seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e, assim, são estabelecidos no enunciado do documento cinco campos¹¹ de experiências para que haja o desenvolvimento da criança.

Seguindo com a descrição da estrutura da BNCC, logo depois de tratar sobre a educação infantil, ela aborda as áreas¹² para o ensino fundamental: “Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento” (BRASIL, 2017a, p. 27), em que o texto afirma que são levadas em consideração as particularidades para a formação dos alunos dos anos iniciais, bem como dos anos finais do ensino fundamental.

“Cada área de conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2017a, p.28). É desta forma que se organiza, na BNCC, a estrutura de como deve ocorrer o conhecimento escolar para o ensino fundamental.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017a, p. 28).

É ainda importante ressaltar que a BNCC expõe que “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017a, p.29). Assim está organizado na estrutura da BNCC o conjunto de áreas de conhecimentos, competências, habilidades e conteúdos que são propostos para o ensino fundamental, que, segundo a BNCC, trará o amplo desenvolvimento dos alunos.

¹¹ Os Cinco Campos de Experiência estabelecidos na BNCC para a Educação Infantil são:

- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

¹² As Cinco Áreas de Conhecimento em que o Ensino Fundamental está organizado na BNCC são:

- Linguagens
- Matemática
- Ciência da Natureza
- Ciências Humanas
- Ensino Religioso

Ainda sobre a estrutura da BNCC, no seu texto há uma longa abordagem sobre a Educação Infantil, explicitando como ela está inclusa na BNCC, é abordado sobre a educação infantil no contexto da educação básica e, é tratado de forma mais detalhada sobre os campos de experiências para a educação infantil, postos na BNCC como uma forma de desenvolvimento das habilidades da criança e, há também no texto, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para esse segmento, e, finalizam essa parte com uma abordagem sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Da mesma forma, segue com a abordagem sobre o ensino fundamental, que é iniciada percorrendo sobre esse segmento no contexto da educação básica, além de ser feito um longo percurso explicitando sobre as aprendizagens que fazem parte desse nível de ensino; sobre as competências específicas de cada componente curricular, sendo que em cada componente são expostas a unidade temática, o objeto de conhecimento e as habilidades que serão desenvolvidas.

Essa apresentação de forma sucinta foi feita aqui para termos noções de como está organizada a BNCC. Com as aprendizagens essenciais propostas para uma base curricular comum, e sabendo que esse é um documento de grande importância para a educação básica devido à sua obrigatoriedade na formação dos currículos escolares de todo o país, é que me proponho a fazer uma abordagem com mais precisão para compreender o discurso da igualdade educacional presente em seu enunciado.

Desta forma, a seguir, a abordagem gira em torno de alguns agentes hegemônicos que fazem parte da construção da BNCC, pois os compreendo como elos importantes para compreensão do discurso da igualdade presente na BNCC.

1.4 Algumas portas de entrada do discurso hegemônico na constituição da BNCC

Tendo como referência toda a discussão feita até aqui sobre a BNCC, começo esse tópico com o seguinte questionamento: a quem interessa essa Base Nacional Comum Curricular? Compreendo como sendo de suma importância saber a resposta dessa pergunta para compreender o porquê dessa BNCC. Portanto, aqui será feito um esforço de compreender os interesses que estão em jogo na BNCC.

Como um primeiro passo para essa compreensão, busco os idealizadores, os apoiadores, ou seja, os envolvidos no processo de construção da BNCC, para, assim, buscar auscultar os seus interesses e, desta forma, compreender os interesses destes para a BNCC e, conseqüentemente, para a educação básica brasileira.

No processo de construção da BNCC¹³, foi organizado o “Movimento Pela Base¹⁴,” em cujo portal eletrônico é possível encontrar os envolvidos no processo de construção da BNCC.

Na página do Movimento Pela Base, no item “Quem Somos¹⁵”, há a apresentação:

O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países (BRASIL, 2013).

O grupo é composto por uma vasta lista de nomes, e a página do Movimento os define da seguinte forma:

O grupo que compõe o Movimento é formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. São organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas (BRASIL, 2013).

Desta forma, é oportuno trazer aqui os principais nomes que fazem parte desse Movimento, de acordo com o exposto na página eletrônica. Assim, segue um quadro, para melhor organização, com as informações postas no portal do Movimento pela Base.

Quadro 1: Apoiadores da construção da BNCC.

PESSOAS			
Aléssio Costa Lima Presidente da Undime	Alex Canziani Deputado federal e presidente da Frente Parlamentar da Educação	Ana Inoue Consultora do banco Itaú BBA	André Duarte Stábile Ex-secretário municipal de Educação de São Caetano do Sul (SP).
Angela Dannemann Superintendente da Fundação Itaú Social	Anna Helena Altenfelder Presidente do Conselho Administrativo do Cenpec	Anna Penido Diretora executiva do Instituto Inspirare	Antonio Augusto Batista Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas do CENPEC
Antônio Ibañez Ruiz Ex-membro do Conselho Nacional de Educação	Antonio Neto Consultor do Instituto Ayrton Senna	Artur Bruno Professor de História e Geografia e Secretário do Meio Ambiente do Ceará	Beatriz Cardoso Diretora executiva do Laboratório de Educação
Beatriz Ferraz Diretora da Escola de Educadores, Consultora de	Camila Pereira Diretora de Políticas Educacionais da Fundação	Carmen Neves Consultora do MEC	Claudia Costin Diretora do CEIPE/FGV

¹³ No site do Movimento Pela Base Nacional Comum há um espaço em que dizem: “Entenda em profundidade as ideias e os princípios defendidos pelo Movimento pela Base Nacional Comum no Documento Conceito”, e disponibilizam um documento para baixar, intitulado: “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum”. Esse documento está disponível em anexo.

¹⁴ O Movimento Pela Base Nacional Comum foi criado em prol da BNCC. Informações no Link: <http://movimentopelabase.org.br>

¹⁵ Mais Informações no Link: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.

educação do Itaú BBA e do Banco Mundial	Lemann		
Cleuza Repulho Ex-presidente da Undime	David Saad Diretor-presidente do Instituto Natura	Denis Mizne Diretor da Fundação Lemann	Dorinha Seabra Rezende Deputada federal e integrante da Comissão de Educação da Câmara
Eduardo de Campos Queiroz Diretor Presidente da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Egon Rangel Professor do departamento de linguística da PUC-SP	Fernando Almeida Diretor Nacional de Educação e Cultura do SESC	Francisco Aparecido Cordão Ex-membro do CNE e titular da Academia Paulista de Educação
Frederico Amancio Ex-Presidente do Consed e Secretário Estadual de Educação de Pernambuco	Guiomar Namó de Mello Consultora de projetos educacionais e de formação de professores na SEE- SP e no MEC e membro do Conselho Estadual de Educação de SP	Joane Vilela Ex-Secretária de Educação de Foz do Iguaçu, ex- Secretária Adjunta de Educação de SP e ex-Dir. de Orientação Técnica de SP	João Roberto da Costa de Souza Ex-secretário de Educação de Jacaref (SP)
José Fernandes de Lima Ex-membro do Conselho Nacional de Educação	Kátia Stocco Smole Secretária de Educação Básica do MEC (licenciada)	Lúcia Couto Ex-Secretária de Educação de Embu das Artes/SP	Luís Carlos de Menezes Professor Sênior do Instituto de Física da USP. Membro do CEE de São Paulo e do Conselho Técnico Científico da Capes/MEC para Educação Básica. Integrou o grupo de especialistas do MEC para a elaboração da versão preliminar da Base
Magda Soares Professora Titular Emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	Maria do Pilar Lacerda Diretora da Fundação SM	Maria Helena Guimarães de Castro Ex-Secretária-executiva do MEC	Maria Inês Fini Presidente do INEP (licenciada)
Mário Jorge Carneiro Chefe do Departamento de Matemática da UFMG	Mariza Abreu Consultora em educação da CNM	Miguel Thompson Presidente do Instituto Singularidades	Mozart Neves Ramos Diretor de articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna
Naércio Aquino Menezes Filho Coordenador do Centro de Políticas Públicas do Insper	Natasha Costa Diretora da Cidade Escola Aprendiz	Osvaldo Tietê da Silva Presidente da Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul, associação de diretores de escolas públicas que busca uma educação pública de qualidade	Patrícia Mota Guedes Gerente de Educação da Fundação Itaú Social
Paula Louzano Pesquisadora visitante da Universidade Stanford	Paulo Schmidt Secretaria de Educação do Estado do Paraná	Pedro Villares Presidente do Conselho do Instituto Natura	Priscila Cruz Presidente executiva do Todos Pela Educação
Raimundo Feitosa Secretário Municipal de Educação de São Luis (MA)	Raph Gomes Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC (licenciado)	Raul Henry Vice-governador de Pernambuco	Ricardo Chaves de Rezende Martins Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados na área de Educação
Ricardo Henriques Superintendente do Instituto Unibanco	Ricardo Paes de Barros Economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e professor da Cátedra Instituto Ayrton Senna do Insper	Rodrigo Hübner Mendes Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes	Rosseli Soares da Silva Ministro da Educação (licenciado)
Ruben Klein Consultor da Fundação Cesgranrio	Simone André Gerente executiva da área de Educação do Instituto Ayrton Senna	Suely Menezes Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e conselheira do CNE	Teresa Pontual Gerente executiva do CEIPE/FGV
Tereza Perez Diretora da Comunidade Educativa Cedac	Thiago Peixoto Deputado Federal (PSD/GO)	Vera Cabral Diretora Executiva da Abrelivros	
CONSELHO			
Anna Penido Diretora-executiva do Inspirare	Claudia Costin Diretora do CEIPE/FGV	Denis Mizne Diretor-executivo da Fundação Lemann	Mariza Abreu Consultora legislativa da área de educação
Miguel Thompson CEO do Singularidades	Pilar Lacerda Diretora da Fundación SM	Ricardo Henriques Superintendente Executivo do Instituto Unibanco	
APOIO INSTITUCIONAL			
Abave	Cenpec	Comunidade Educativa Cedac	Consed

Espaço plural e democrático para o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional.	Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social.	Apoia profissionais da educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma educação pública de qualidade.	O Conselho Nacional de Secretários de Educação congrega, por meio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.
Fundação Lemann Organização familiar sem fins lucrativos que desenvolve e apoia projetos inovadores em educação; realiza pesquisas para embasar políticas públicas no setor e oferece formação para profissionais da educação e para o aprimoramento de lideranças em diversas áreas.	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Organização familiar sem fins lucrativos que atua pelo pleno desenvolvimento da criança na primeira infância (fase do nascimento até 6 anos). Dedicase a atividades de conscientização da sociedade, mobilização de lideranças, apoio à qualificação da educação infantil e programas de atenção às famílias.	Fundação Roberto Marinho Entidade sem fins lucrativos voltada para a educação e o conhecimento que contribui com o desenvolvimento da cidadania.	Instituto Ayrton Senna Organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação.
Instituto Inspirare Instituto familiar que tem como missão inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.	Instituto Natura Executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica da rede pública, no Brasil e na América Latina, que sejam pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.	Instituto Unibanco Visa ampliar as oportunidades educacionais dos jovens em busca de uma sociedade mais justa e transformadora, focando sua atuação na melhoria do Ensino Médio.	Itaú BBA O Itaú BBA é o maior banco de investimento corporativo da América Latina e faz parte do grupo Itaú Unibanco.
Todos Pela Educação Movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.	Undime A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil, fundada em 1986, que reúne dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.		

Fonte: Informações tiradas da página eletrônica do Movimento Pela Base. Link: <http://movimentopelabase.org.br>. Quadro organizado pela autora.

No quadro acima, destaco alguns nomes de pessoas e apoio institucional; muitos não fazem parte da esfera educacional (pelo menos, não diretamente), mas fazem parte dos envolvidos na construção da BNCC, por isso, compreendo como pertinente voltar à atenção e olhar de forma atenta quem são, para assim buscar compreender por que estão inseridos na constituição da BNCC. Assim, no quadro, destaco principalmente os agentes da esfera financeira, fundações sociais, institucionais, dentre outros, pois, compreendo que seja importante saber o contexto dos apoiadores para, assim, compreender quais seus princípios para a educação.

Há muitos envolvidos na construção da BNCC, dentre eles podem ser destacados a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e o Movimento Todos pela Educação, pois são três agentes citadas diretamente como apoiadoras na construção da BNCC, portanto, é interessante saber a atuação de cada um nesse processo. Para tanto, a seguir será feita uma breve apresentação dos três agentes em destaque, para fins de compreender sobre sua

participação na construção do documento da BNCC. Desta forma, buscando informações no portal eletrônico das três entidades em destaque, foi possível obter as informações básicas de cada um.

A Fundação Lemann, em seu portal eletrônico¹⁶, no item “Quem Somos,” afirma ser “[...] uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país” (BRASIL, 2002).

No que diz respeito mais especificamente a construção da BNCC, “A Fundação Lemann apoia, participa ativamente e é a secretaria-executiva do Movimento pela Base para garantir a qualidade do documento e de sua implementação.” (BRASIL, 2018). Ou seja, a Fundação Lemann está diretamente ligada à construção e implementação da Base, colocando-se, pelo seu discurso, como um agente que garantirá a “qualidade” da BNCC e de sua “implementação.” Isso nos mostra que essa instituição está envolvida e tem interesse tanto na construção do documento quanto em seu processo de “implementação” para garantir (ou poderemos também pensar, “fiscalizar”) sua qualidade.

Em relação ao Instituto Ayrton Senna e a BNCC, lemos em sua página eletrônica:

Para apoiar as secretarias de educação na implementação da BNCC até o ano de 2020 – prazo máximo estipulado pelo Ministério da Educação –, o Instituto Ayrton Senna lança o guia digital BNCC: construindo um currículo de educação integral. O objetivo é auxiliar gestores e equipes envolvidas na elaboração dos currículos das redes de ensino municipais e estaduais a assegurarem o compromisso com a educação integral indicada pela BNCC, visão que é compartilhada pelo Instituto Ayrton Senna (BRASIL, 2018).

Com o excerto acima, em que o Instituto diz que apoiará as secretarias de educação com um guia para auxiliar na construção dos currículos, um dos sentidos que é possível compreender com isso é que o Instituto Ayrton Senna vem indicar como organizar os currículos, ou seja, será de acordo com o que eles propõem nesse guia, sendo, portanto, uma forma de determinar como as redes de ensino devem fazer. Assim, outro sentido que pode ser compreendido é que esse excerto vem reafirmar uma ideia de “comum”, de “igual”, uma vez que todos terão um mesmo modelo a ser seguido.

Quanto à participação do Movimento Todos pela Educação e a construção da BNCC, em sua página eletrônica¹⁷, lemos:

¹⁶ Mais informações no link: (<https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>).

¹⁷ Mais informações no link: <https://www.todospelaeducacao.org.br>

Em um país com mais de 5 mil redes de ensino e mais de 48 milhões de estudantes, é fundamental definir o que todo aluno tem direito a aprender. Apenas definindo isso será possível tornar viável uma estratégia que garanta Educação de qualidade a todos no Brasil, do contrário não há como as diferentes políticas federais, estaduais e municipais pela Educação terem coerência umas com as outras e caminharem juntas na mesma direção. A BNCC é uma conquista da sociedade e não podemos deixá-la só no papel: precisamos implementá-la para realmente impulsionar a Educação em escala nacional (BRASIL, 2018).

Esse excerto vem mostrando uma justificativa - através do direito de aprender - para a existência de uma BNCC, pois aborda que é necessário que “todos” do Brasil tenham educação de qualidade e, defendem que uma BNCC possibilitará isso, definindo o que “todos” devem aprender. Com isso, é possível compreender que esse “todos” traz uma conotação de igualdade, ou seja, argumentam que se todos têm as mesmas “aprendizagens”, logo terão também uma “educação igual.”

Ainda no portal eletrônico do Movimento Todos pela Educação, é possível auscultar que o movimento faz parte também da implementação da BNCC:

Lançamos o Educação Já!. Uma iniciativa suprapartidária e inédita que lideramos reunindo diversos especialistas, movimentos e instituições, com propostas de medidas urgentes a serem implementadas pelo novo governo a partir de 2019, para darmos um salto de qualidade na Educação (BRASIL, 2018).

Esse excerto nos mostra o movimento se colocando como autor de uma agenda “urgente” a ser implementada pelo novo governo. Essa atuação como proponente de agendas é típica de agentes hegemônicos.

No portal, é possível ainda ler o que dizem sobre a Educação Já no item “Entenda a prioridade”, em que explica qual é a prioridade para eles, afirmando que é: “Oferecer apoio e incentivo às redes para a implementação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de modo a garantir a oferta de recursos e programas pedagógicos essenciais em todas as redes de ensino” (2018). Assim, pode ser compreendido que o Educação Já, liderado pelo Movimento Todos Pela Educação foi elaborado para servir como “apoio” para a implementação da BNCC nas escolas de educação básica de todo o Brasil. Assim, quando afirma que é para “garantir” a oferta de recursos e programas pedagógicos “essenciais” para “todas” as redes de ensino, essa garantia pode ser compreendida como algo que será o mesmo para todos, dando sentido assim, de uniformização, de homogeneização, ou seja, igual.

Portanto, tendo essas três organizações como exemplo de participação na construção da BNCC, e posteriormente em sua implementação, é possível ver a forte influência que elas

possuem para a educação básica e nas políticas educacionais, como no caso posto aqui, na BNCC. Além disso, todas utilizam o termo “garantir” como justificativa de sua participação em todo o processo, colocando-se como “fiscais.”

Por esse viés, sobre organizações como essas citadas aqui, que influenciam na educação pública, lemos:

Caracterizando-se como uma nova forma de participação, a atuação dessas organizações baseia-se na corresponsabilidade pela educação e, para tanto, **buscam reorientar a educação pública, seja através do fomento ao debate público em torno do tema, seja através da produção técnica de documentos**, ou, ainda, através de pressões aos governos e de propostas para intervenção nas políticas públicas para educação. Para tanto, **tais organizações valem-se de sua experiência empresarial para oferecer ideias, conhecimento e experiências vindas de outros contextos, mas que podem ser aplicadas na educação básica pública**. Embora não seja o foco de tais grupos, em poucos casos, também há a oferta de recursos, sobretudo na implementação de projetos pontuais para educação em regiões menos favorecidas de seus países (MARTINS, 2013, p. 114, grifo meu).

O que pode ser visto é que a atuação das organizações abordadas aqui e, que faz parte da construção da BNCC, possui muitas semelhanças ao abordado no excerto acima.

Por esse caminho, no portal eletrônico da Fundação Lemann, há um exemplo claro sobre isso, em que as ideias, conhecimentos e experiências do contexto empresarial são inseridos no contexto da educação, como pode ser visto a seguir:

A Fundação Lemann e a Omidyar Network acabam de anunciar uma parceria para **fomentar o trabalho de empreendedores** - especialmente brasileiros - **comprometidos com educação** e dispostos a desenvolver soluções tecnológicas que facilitem a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).

Considerando o exposto nesse fragmento acima, a educação pode ser compreendida nesse contexto como sendo uma mercadoria para essas organizações, pois, quando a Fundação Lemann fala em “fomentar o trabalho de empreendedores”, ela está falando do setor empresarial. Sendo assim, considerando que esse é um termo da esfera mercadológica e que está sendo usado na esfera educacional, logo, pode ser compreendido que a educação está sendo considerada como mercadoria e que os “conhecimentos” da esfera empresarial devem ser transferidos e aplicados na esfera educacional, tendo a BNCC como uma excelente porta de entrada.

Sendo assim, tendo a Fundação Lemann como parte da construção e implementação da BNCC, assim como as outras entidades aqui abordadas, como o Instituto Ayrton Senna, o Todos Pela Educação, (que tem como seus mantenedores vários agentes da esfera financeira,

como, por exemplo, a Fundação Bradesco, Itaú Social, Instituto Natura, dentre outras mantenedoras desse movimento que são da esfera financeira), pode ser compreendido que a BNCC, em sua elaboração, foi constituída por muitas vozes hegemônicas que tem o capital como centro de suas atividades.

Portanto, tendo isso exposto, é importante fazer uma abordagem sobre a educação como mercadoria na BNCC, uma vez que, na sua construção, houve participação direta de muitos agentes da esfera financeira, logo, é de suma importância uma investigação para saber se há resquícios dessa educação mercantilizada nos enunciados do documento. Essa abordagem é feita no tópico a seguir.

1.4.1 A Educação como mercadoria na BNCC: algumas portas de entrada

Começo esse tópico refletindo em torno da palavra Educação. O que nos diz a palavra Educação? Educação: substantivo feminino, com oito letras e quatro sílabas. Ou seja, Educação é polissílabo. Mas para além do que a morfologia mostra, Educação é um substantivo com oito letras e um imenso significado. Pensar a e na educação é essencial para entendê-la. Muito mais importante do que saber a classe gramatical da Educação, é saber para quê e para quem serve a educação. Qual o sentido da educação? São questões que precisam ser pensadas. Jorge Larrosa assevera que “A educação [...] é a maneira que temos os humanos de receber os novos em seu “vir ao mundo”, entregando-lhes esse novo mundo. A educação tem a ver com o dom de mundo [...]. Tem a ver com preparar aos novos “para a renovação de um mundo comum” (LARROSA, 2018, p.149).

Neste sentido Moacir Gadotti afirma que:

[...] A educação só tem sentido como vida. Ela é vida. A escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir com o mercado (GADOTTI, 2011, p. 109).

Quando Gadotti trata da escola como mercadoria, me faz refletir acerca das vozes que constituem a educação e suas políticas. Assim, ao se tratar da BNCC, há duas palavras muito usadas em todo o documento que merecem uma atenção especial, são elas: habilidade e competência.

Penso ser importante tratar dos termos habilidade e competência porque, por exemplo, quando uma empresa precisa contratar um funcionário, geralmente ela põe no anúncio de

emprego que precisa de alguém que tenha habilidade e competência para exercer aquela determinada função, assim, compreendo que essas são características próprias do mercado de trabalho e, que estão inseridas na BNCC.

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível” (MARSIGLIA, 2017, p.119).

Portanto, a proposta de educação embasada em competências e habilidades é voltada para o mercado de trabalho, é uma educação com viés mercadológico, atingindo principalmente os menos favorecidos na sociedade, como afirma o excerto acima.

De forma sucinta, rápida e dicionarizada, habilidade significa “capacidade”. (DICIONÁRIO LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p.178). Da mesma forma, competência significa “aptidão, capacidade” (DICIONÁRIO LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p.88). Habilidade e competência são características comuns que definem alguém que é capaz de fazer bem alguma coisa, ou seja, alguém que seja útil para aquela função.

Nesse sentido, creio que hoje não se trata tanto de reivindicar uma escola que não dirija os pobres para trabalhos de pobres e os ricos para trabalhos de ricos, mas radicalmente, uma escola (e uma universidade) que esteja separada do trabalho, que não se conceba como preparação para o trabalho, que defina a utilidade de outra maneira, mais do que como utilidade para o trabalho. [...] (LARROSA, 2018, p.495).

E no excerto acima Larrosa aborda sobre a utilidade da escola para o mercado de trabalho, essa educação mercantilizada, onde as aprendizagens são organizadas de forma que sejam úteis para o trabalho e, é nesse sentido que é abordado aqui às palavras competência e habilidade, tão presentes na BNCC.

Na BNCC a ocorrência desses dois termos é grande: a palavra “habilidade” aparece no corpo do texto 284 vezes, enquanto que a palavra “competência” aparece 87 vezes, ou seja, é uma quantidade considerável. Portanto, a seguir serão construídas compreensões de como na BNCC (e consequentemente na educação brasileira), são expressos sentidos da lógica do mercado pelo uso dos signos “habilidade” e “competência”.

1.4.2 A Competência e a Habilidade como portas de entrada para a lógica do mercado na BNCC e na Educação brasileira

Trazendo Paulo Freire para o diálogo, compreendo, com ele, que a educação não é neutra, “Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados” (FREIRE, 1996, p.111). Portanto, corroborando com Freire e buscando mais a fundo sobre essas duas palavras (habilidade e competência) na BNCC, tendo-as de forma tão expressiva, em quantidade considerável, é que vou aqui construir compreensões no sentido de tentar ouvir as vozes que estão postas nesses dois termos.

Para tanto, o diálogo construído aqui é uma escuta ativa das vozes que estão na fronteira entre educação e mercantilização da educação, dando esses sentidos através dos termos habilidades e competências, postas na BNCC.

Assim, é importante salientar que a BNCC determinou dez competências gerais para serem alcançadas em toda a educação básica. Essas competências já foram expostas na íntegra anteriormente, na contextualização da BNCC, no tópico que aborda a estrutura do documento. Aqui, abordo a competência número 6:

[...]

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [...] (BRASIL, 2017a, p. 9 -10).

Por esse viés, como o próprio documento oficial contém na sua materialidade, ao se referir aos conhecimentos que desenvolvam competência para o “pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p.8), e também como está enfatizado na competência número 6, que diz “[...] apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida [...]” (BRASIL, 2017a, p.9), é possível considerar o mercado de trabalho como sendo de grande importância para a BNCC, isso, levando em conta que os dois excertos anteriores, retirados da BNCC, citam-no como um ponto importante a ser levado em consideração referente às competências a serem alcançadas e aos conhecimentos que os estudantes da educação básica precisam ter.

Por esse viés, averiguando a palavra “habilidade,” que aparece 284 vezes na BNCC, o texto diz que:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2017a, p.28).

Tendo em vista que cada componente curricular possui um conjunto de habilidades a serem alcançadas, é compreensível a grande quantidade de vezes da existência dessa palavra no texto. Na BNCC, “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017a, p.29). Se habilidade e competência são termos usados no contexto do mercado de trabalho, e levando em consideração que são presenças constantes na BNCC, então, é possível compreender que a educação - no caso a escola -, aqui, por meio da BNCC, possui em seu contexto elementos que determinem uma educação que leva muito em conta a formação para o mercado de trabalho, uma educação mercadológica em detrimento de uma educação crítica e reflexiva. Na passagem seguinte, diz:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “**saber**” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “**saber fazer**” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017a, p.13).

Os termos “saber” e “saber fazer” em destaque remetem a desempenho, a atuação, a função, ou seja, remetem a trabalho. Desta forma, a partir desse movimento de compreensão dos sentidos construídos, e na BNCC dos substantivos ‘habilidade e competência’, é que volto o olhar também para o termo “mundo do trabalho”, contido ali no trecho retirado da BNCC, pois compreendo que essa é uma arena importante para a BNCC, já que expressa em vários momentos do documento que os estudantes precisam desenvolver as competências necessárias para terem habilidades que permitam atuarem no mundo do trabalho.

Neste sentido de fazer compreensões, busquei na materialidade do documento à ocorrência do termo “trabalho” em todas as vezes que aparece no sentido de mundo do

trabalho e mercado de trabalho, e pude constatar que esse signo aparece 61 vezes na materialidade da BNCC somente com a conotação do campo trabalhista.

Portanto, tendo os termos “competências”, “habilidade” e “mundo do trabalho” como foco para ouvir as vozes que os constituem, é possível compreender através da BNCC que a linguagem de mercado está inserida na educação como linguagem de aprendizagem, sendo possível auscultar, assim, que há sentidos de uma educação mercantilizada, uma educação voltada para o mercado de trabalho, sendo essas palavras, portanto, signos ideológicos da hegemonia empresarial, uma vez que “[...] qualquer signo ideológico tem duas faces” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113).

Ou seja, esses signos ideológicos da esfera empresarial estão constituindo a esfera educacional de forma tão naturalizada que são considerados como se fossem partes desse meio, mas que na realidade é uma linguagem de mercado.

Para refletir um pouco mais sobre a educação mercantilizada, trago uma passagem de Moacir Gadotti no seu livro “Boniteza de um sonho: ensinar – e – aprender com sentido¹⁸”, um dos livros mais lindos que já li, em que, ao abordar sobre o educar para um outro mundo possível, ele diz:

A mercantilização da educação é um dos desafios mais decisivos da história atual, porque ela sobrevaloriza o econômico em detrimento do humano. Só uma educação emancipadora poderá inverter essa lógica, através da formação para a consciência crítica e para a desalienação [...] (GADOTTI, 2011, p.97).

Assim, Gadotti enfatiza a importância de estarmos atentos para refletirmos sobre a educação mercantilizada, pois o humano, o ser gente, é deixado de lado, sendo mais importante o capital. E é nesse mesmo sentido que Freire, em uma Conferência (materializada no Livro “Pedagogia da Solidariedade¹⁹”), nos Estados Unidos em 1996, na Universidade de Northern Iowa, em resposta a uma questão de um participante sobre o fatalismo associado à lógica global neoliberal, diz:

[...] Se você disser para alguns economistas que há muita gente no Brasil morrendo de fome, ao mesmo tempo em que a produção mundial de alimentos poderia nutrir duas vezes a população do mundo, eles dizem, “Sim, mas esta é a realidade e não há como mudá-la”.

¹⁸ GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. - 2ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

¹⁹ FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. 3ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

[...]

[...] “É a realidade e não a nada a fazer,” dizem e repetem. É ou não é o poder da ideologia, o poder daqueles que podem ditar para os outros e as outras o que pode e o que não pode ser feito, o poder de interpretar e impor uma maneira de ver a vida, de ver a realidade, de fazer sua leitura de mundo e de perceber nossas possibilidades no mundo? (FREIRE, 2018, p.98).

Por isso, quando Paulo Freire afirma que a educação não é neutra (1996, p.110), é porque ela carrega sempre um teor ideológico, “Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo” (VOLÓCHINOV, 2017, p.91, grifo do autor). Logo, quando na BNCC há fortemente termos como “habilidade” e “competência”, encontrados também na esfera mercadológica, é possível compreender qual educação é predominantemente levada em questão nesse contexto, que no caso pode ser compreendida como uma educação que possui princípios economicistas, mercadológicos.

Mas isso não quer dizer que devamos aceitá-la e condizer com ela. Que ela não é neutra, isso não tinha como ser diferente, como disse Freire, “Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (1996, p.111). Então, o que é possível fazer em uma educação mercantilizada?

Assim, conforme Gadotti:

[...] a mercantilização da educação (a educação como mercadoria, como negócio) é um dos desafios humanos mais decisivos da história atual. Só a educação poderá construir outra lógica, através da formação da consciência crítica, da educação cidadã contra a educação consumista, da luta incessante entre alienação e desalienação, entre conscientização e domesticação. Mas não basta afirmar que outro mundo é possível. É preciso mostrar como (GADOTTI, 2011, p.92).

Portanto, é por meio de uma educação que desenvolva o pensamento crítico, que possibilite aos estudantes ampliarem sua visão de mundo, que haverá uma educação diferente dessa educação mercantilizada, mecanizada. É certo que não podemos também responsabilizar a educação para ser a grande redentora da sociedade, como se ela sozinha pudesse simplesmente acabar com os males de uma sociedade capitalista, de forma alguma.

E, é neste sentido da educação como forma de transformação do mundo que Freire vem nos dizer: “[...] *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também reprodutora da ideologia dominante” (1996, p.112, grifo do autor). Ou seja, pensar e fazer uma educação que permita aos estudantes a reflexão sobre a sua realidade, sobre o mundo, é uma forma de

mostrar outro tipo de educação, é uma forma de dizer que há possibilidade de mudança, que há outras formas de viver em sociedade, diferente daquela que é imposta como única e suficiente.

Portanto, quando na BNCC há resquícios de uma educação mercantilizada, não quer dizer que a escola será uma fábrica do pensamento único, isso não quer dizer que todos os professores e professoras irão reproduzir o discurso dominante e as ideias de uma sociedade capitalista, pois, uma “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008), é possível, mesmo em uma sociedade capitalista como a nossa.

De acordo com Paulo Freire, os professores e as professoras críticas não vão mudar o país com suas aulas, mas podem sim demonstrar que é possível mudar (1996, p.112). Não é porque a concepção de educação bancária, (que é essa educação como prática de dominação, de conteúdos impostos, essa educação que nega o diálogo) está constituindo a educação que não há como fazer uma educação diferente, pois há sim (FREIRE, 2011a).

Gadotti (2011) argumenta que há como fazer uma educação para outro mundo possível. E de que forma? Como Freire (2011a) afirma na Pedagogia do Oprimido²⁰, fazendo uma educação problematizadora, (comprometida com a libertação, comprometida com a compreensão do mundo, com a reflexão, criticidade).

Portanto:

“Educar para outros mundos possíveis é educar para *conscientizar*, para *desalienar*, para *desfetichizar*.” [...] “Educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão de obra para o mercado (GADOTTI, 2011, p. 95-96-97, grifo do autor).

Por esse viés, compreendo que a BNCC possui esse princípio mercantilizador da educação, logo, ela pode ser compreendida como uma porta de entrada para o discurso hegemônico, (mercantilizado e mercantilizante) presente na educação básica brasileira.

Desta forma, após essa abordagem sobre as vozes hegemônicas, as políticas educacionais e a BNCC, que convergem para uma educação no contexto de mercado de trabalho, no capítulo seguinte a abordagem, é feita em torno do discurso da igualdade educacional e social, que estão inseridos na BNCC também através de signos linguísticos do pensamento hegemônico.

²⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – 50 ed. Ver. E atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

2. CAPÍTULO II – O DISCURSO DA IGUALDADE EDUCACIONAL E IGUALDADE SOCIAL NA BNCC

Neste capítulo, o objetivo é compreender quais são as relações que se travam entre os discursos da igualdade educacional e da igualdade social na BNCC. É sabido que a educação escolar é um direito de todos, assegurada na lei maior que rege o nosso país, sendo esta a Constituição Federal de 1988. Assim, neste capítulo, serão abordados alguns pontos basilares da educação para melhor compreender esse contexto educacional voltado para a igualdade, pois aqui será tratado do jogo discursivo da igualdade na BNCC. Tendo, pois, a educação como uma importante forma de gerar transformação na sociedade, por meio da emancipação do pensamento, proporcionado através de uma educação libertária, e entendendo a sua real importância para a sociedade, é que inicio abordando neste capítulo sobre a educação escolar no contexto das transformações sociais da contemporaneidade. Em seguida será abordado sobre o discurso da igualdade na BNCC, depois serão tecidas compreensões sobre a BNCC e as relações com o currículo escolar. Abordo ainda sobre a BNCC na esfera oficial e jornalística: um discurso ideológico refletido e refratado, e em seguida, sobre as palavras outras no discurso da igualdade na BNCC.

2.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS DA CONTEMPORANEIDADE

O mundo em que vivemos está em constante transformação. “A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (SANTOS, 2010, p. 23). Com a globalização os meios de comunicação, a indústria, o setor mercantil, etc. estão cada vez mais modernos e, com isso, a sociedade está sempre em constante transformação, o que gera impacto em várias áreas, inclusive na educação.

A verdade é que o mundo entrou no ciclo da história global. Algo que já se vislumbrava desde os primórdios dos tempos modernos e que se desenvolve com o mercantilismo, o colonialismo e o imperialismo, torna-se uma realidade ainda mais evidente e geral como o globalismo. No âmbito do globalismo, os indivíduos e as coletividades, assim como as nações e as nacionalidades, situam-se na história mundial. Todos, uns e outros, seja qual for a sua categoria social, etnia, religião, nacionalidade ou convicção política, independentemente do seu entendimento sobre as suas próprias vinculações, todos movem-se também no âmbito do globalismo, além do tribalismo, nacionalismo, e religiosismo. Já são evidentes, reiterados ou recorrentes as relações, os processos e as estruturas que desenham as configurações e os movimentos da sociedade global, situando uns e outros, todos, no âmbito da história universal. Esse é o cenário em que se movem o neoliberalismo e o neo-

socialismo, entre outras correntes do pensamento político empenhadas em explicar, orientar, aprimorar, transformar, revolucionar ou apenas imaginar as configurações e os movimentos da sociedade global (IANNI, 2011, p.217).

Por essa perspectiva de uma sociedade globalizada e neoliberal, podemos entender o atual contexto social brasileiro como uma sociedade dividida em classes, sendo a classe alta, que são os ricos, a classe média, que é intermediária e a classe baixa, que são os pobres, ou seja, vivemos em uma sociedade capitalista²¹. Assim, nessa sociedade dividida em quem tem mais dinheiro e quem tem menos, são divididas (no sentido de segregação, e não de partilha) também muitas outras coisas, como as oportunidades de variados tipos, como, por exemplo, o acesso à educação escolar.

Ao falar em educação escolar, é também importante entender melhor sobre a escola para a sociedade. A esse respeito, levando em consideração o contexto em que estamos inseridos, Libâneo afirma que a aprendizagem se dá não somente no espaço formal, mas também em outros lugares: “Os acontecimentos do mundo atual afetam a escola de várias maneiras” (LIBÂNEO, 2012, p.62). Desta forma, o mesmo autor diz ainda que “[...] A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo. [...]” (LIBÂNEO, 2012, p.63). Esse novo tempo se refere ao desenvolvimento do sistema capitalista na sociedade, em que cada vez mais é necessário que as pessoas se adéquem a ele e, contribuam para o seu desenvolvimento e crescimento.

É no contexto do globalismo que o liberalismo se transforma em *neoliberalismo*. A nova divisão transnacional do trabalho e da produção, a crescente articulação dos mercados nacionais em mercados regionais e em um mercado mundial, os novos desenvolvimentos dos meios de comunicação, a formação de redes de informática, a expansão das corporações transnacionais e a emergência de organizações multilaterais, entre outros desenvolvimentos da globalização do capitalismo, tudo isso institui e expande as bases sociais e as polarizações de interesses que se expressam no neoliberalismo (IANNI, 2011, p.217).

²¹ O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de super acumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis (HARVEY, 2012, p.307).

Desta forma, podemos compreender que a educação também é constituída pelos interesses neoliberais, Libâneo (2012) afirma que no que se refere à educação, o neoliberalismo traz um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como sendo resultado da má administração Estatal ao bem comum, assim, na visão política neoliberal a privatização da escola pública é a solução para sua reestrutura, uma vez que o Estado não tem “competência” para tal, e desse modo, o Estado vem se isentando da educação pública enquanto a iniciativa privada é valorizada.

Por essa perspectiva, com a globalização do capitalismo, a educação escolar também está inserida nas modificações e transformações que chegam com esse novo tempo. Assim, Libâneo vem nos dizer que para formar cidadãos mais preparados e qualificados para esse novo tempo.

[...] o ensino escolar deve contribuir para:

- a) formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção e de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego;
- b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional;
- c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
- d) formar cidadãos éticos e solidários (LIBÂNEO, 2012, p.63).

Levando em consideração o trecho acima, é possível compreender que o capitalismo está seriamente inserido e envolvido diretamente com a educação escolar, pois ela é um meio importante para garantir objetivos deste, assim a educação escolar que é oferecida para a sociedade está em adequação com os interesses do capital, uma educação voltada para o desenvolvimento produtivo e para o mercado de trabalho.

[...] O capitalismo, para manter sua hegemonia, reorganiza suas formas de produção e consumo e elimina fronteiras comerciais para integrar mundialmente a economia. Trata-se, portanto, de mudanças com o objetivo de fortalecê-lo, o que significa fortalecer as nações ricas e submeter os países mais pobres à dependência, como consumidores [...] (LIBÂNEO, 2012, p.64).

Desta forma, pode ser vista a crescente onda da globalização que está presente no mundo e, cresce cada vez mais, deixando os ricos mais ricos e, os pobres, mais dependentes, mais vulneráveis, mais afetados pelos interesses hegemônicos. E isso afeta a educação escolar de forma direta. “[...] Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, [...], trataram de

traçar uma política educacional aos países pobres [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 64). Ou seja, com a globalização, quem tem mais poder aquisitivo é quem domina, e a educação é voltada para os interesses da classe dominante, pois as políticas educacionais são planejadas com os interesses dessa classe e, assim, essas políticas estão constituídas com os interesses hegemônicos.

Como vimos anteriormente no primeiro capítulo desta dissertação, a BNCC brasileira é um exemplo de política pública educacional constituída por interesses hegemônicos, pois em sua construção, bem como em sua implementação há agentes da esfera empresarial que representam esses interesses da hegemonia, como fica evidente com os signos discursivos da esfera mercadológica, quais sejam: “competência e habilidade”, abordados anteriormente, que estão inseridos na BNCC como se fossem linguagem da educação, mas que na real representam interesse neoliberalistas, tendo assim, uma política educacional com forte viés para uma educação mercantilizada.

Desse modo, podemos ver que:

A onda da globalização [...] encontra os países em diferentes realidades e desafios, entre os quais o de implementar políticas econômicas e sociais que atendam aos interesses hegemônicos, industriais e comerciais de conglomerados financeiros de países ou regiões ricas, tais como Estados Unidos, Japão e União Européia. Dentre essas políticas, destaca-se a educacional. [...] (LIBÂNEO, 2012, p.64).

Pois, como já discutimos anteriormente, a educação é uma esfera de suma importância nessa onda da globalização, pois como afirma Libâneo, “[...] a nova ordem capitalista constitui um modelo diferente de exploração, baseado em novas formas de organizar a produção e em novas tecnologias” (2012, p.115). Portanto, essa tríade neoliberal: trabalho – capital – educação, traz um novo modelo de exploração, que exige um novo trabalhador, com habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas em longo prazo, assim, a educação tem essa função, de desenvolver indivíduos que se adaptem ao novo paradigma produtivo (Libâneo, 2012).

Tomando como base ainda o pensamento de Libâneo sobre o capitalismo, no livro “Educação Escolar: políticas, estrutura e organização²²”, em que exemplifica em um quadro alguns aspectos para melhor compreensão do termo, ele expõe sobre o capitalismo de uma forma conceitual, dizendo: “Denominação do modo de produção em que o capital, sob suas

²²LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização** – 10 ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

diferentes formas, é o principal meio de produção. Tem como princípio organizador a relação entre trabalho assalariado e capital e como contradição básica a relação entre produção social e apropriação privada” (2012, p. 82).

Libâneo expõe ainda outras características fundamentais para compreender o capitalismo, tais como a compra e venda da força de trabalho, a produção para além do trabalho para subsistência: a mais valia, a produção para venda, a exploração do trabalho na produção, a concentração de capital nas grandes empresas, isso entre outras coisas, são características de um sistema capitalista (2012, p. 82-83).

Isso posto, compreendo o capitalismo como uma forma de organização social em que, uns tem mais vantagens sobre outros, enquanto uns poucos têm o poder de possuir uma grande empresa, por exemplo, outros muitos trabalham nela vendendo sua força de trabalho e ganhando pouco por isso. É isso que o capitalismo faz. Esse movimento de produção, de geração de capital vai suscitando a modernização e o avanço das tecnologias, e todos esses avanços vão ganhando espaço cada vez mais em detrimento da exploração do trabalho de uns para lucro de outros.

Milton Santos (2012) explica que o mundo da globalização pode ser entendido de três maneiras: como uma fábula, onde as coisas são mostradas de forma romantizada, em que cada pessoa é responsável por conseguir com esforços particulares tudo o que deseja, basta ter força de vontade, trabalhar e querer que consegue, ou seja, como é apresentada pelo capitalismo, mostrada de forma enganosa, fabulosa. A segunda forma é uma globalização como perversidade, isto é, entender ela como realmente ela é, uma forma perversa e injusta de organização, distribuição e de maneira que favorecem uns poucos e injustiça outros. E a terceira forma é como ela deveria ser, uma globalização diferente, consciente, como possibilidade.

Milton Santos aborda ainda que “A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política” (2012, p.23). Assim, por essa perspectiva a globalização pode ser entendida como o desenvolvimento capitalista no mundo.

Um modo único de organização de mundo, um olhar único, um discurso único: essas são características do fenômeno da Globalização, fenômeno esse que há décadas vem se estruturando e se espalhando em função de “um conjunto de regras de comportamento macro e microeconômico, cuja marca recebeu o nome de ‘pensamento único’” (AMARAL FILHO, 2014, *apud* CARACELLI-SCERMA, 2015, p. 38).

Assim, tendo o excerto acima como exemplo, bem como toda a discussão feita neste tópico sobre a globalização, o capitalismo e o neoliberalismo, é que podemos ver que essa ideia de discurso único, de organização uniforme, característico da globalização está constituída na BNCC, pois, levando em consideração o processo de construção dessa política, em que agentes da esfera empresarial estiveram diretamente envolvidos, vemos os signos “comum” e “todos,” (presentes nos enunciados da BNCC) como forma de fortalecer essa ideia de igualdade, de uniformidade, ou seja, é o pensamento único do mundo globalizado sendo inserido na educação como discurso de proporcionar igualdade educacional.

Portanto, sabendo que vivemos em uma sociedade capitalista, compreendo a importância de abordar sobre o discurso da igualdade educacional constituído na BNCC brasileira, uma vez que ela é uma política de Estado voltado para a educação básica, assim, essa abordagem segue no próximo tópico.

2.2 O Discurso da Igualdade na Base Nacional Comum Curricular

Como já vimos anteriormente ao longo dessa escrita, a BNCC anuncia que ela é um documento “[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que **todos** os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017a, p.7, grifo meu). Por esse viés, esse “todos” pode ser compreendido como comum, como algo que é para todos os estudantes, denotando assim, um caráter de homogeneidade, ou seja, de igualdade.

Desta forma, é possível compreender que a BNCC traz o discurso de uma educação igualitária e comum para todos os alunos da educação básica do Brasil, com base na equidade.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2017a, p.15).

No texto da BNCC, há sempre a reafirmação da promoção da igualdade educacional, mostrando que o seu objetivo é proporcionar uma educação básica que seja igual para todos, tanto em questão de conteúdos, como em ingresso e permanência na escola, como expõe novamente no trecho a seguir.

Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2017a, p. 5).

A BNCC aborda sobre a redução das desigualdades e promoção da equidade. Sendo assim, é importante frisar que o termo “equidade” aparece cinco vezes na BNCC, sempre referente às diferenças/diversidades existentes entre os estudantes, portanto, para uma maior e melhor compreensão, é importante abordar aqui um pouco sobre esse termo.

No Livro “Política Educacional²³”, as autoras abordam sobre um documento econômico da CEPAL junto à UNESCO, intitulado: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, onde dizem que:

[...] O documento esboçava as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Pretendia criar, no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. Na visão de seus técnicos, tal objetivo só seria alcançado mediante uma ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação profissional existentes na região, assim como mediante a geração de capacidades endógenas para o aproveitamento do progresso científico-tecnológico. Em síntese, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53).

Desta forma, esse documento tinha o objetivo voltado para o desenvolvimento produtivo da sociedade, “A CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimento eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: construção de uma moderna cidadania e da competitividade [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 54).

Portanto, nesse contexto econômico e de produtividade:

[...] A *equidade*, [...], é entendida como a igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados. O termo refere-se ao acesso a educação – quer dizer, com iguais oportunidades de ingresso – e à distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade. O acesso equitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade do debate internacional é que a equidade não é mais analisada simplesmente em termos da cobertura, mas centra-se agora na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o

²³ Para ler o livro completo ou ler mais sobre a Equidade, segue a referência: SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

problema dos excluídos do ensino e da capacitação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 54).

Destarte, por essa perspectiva é possível compreender que o termo equidade se fortalece no meio educacional, relacionado a oportunidades iguais de ingresso na escola, pois a sociedade moderna, industrializada, exigia que os trabalhadores soubessem como desempenhar suas funções. “A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 54). Esses códigos da modernidade podem ser entendidos como “[...] o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 54).

Com isso, o que pode ser compreendido é que a equidade surgiu como sendo a oportunidade igual de acessar a escola, para que as pessoas pudessem adquirir determinados conhecimentos que auxiliassem na vida da sociedade moderna, ou seja, a equidade, desta forma, veio para garantir mão de obra com um mínimo de conhecimento necessário para ingressar no mercado de trabalho.

Sendo assim, pode ser visto que o enunciado da BNCC traz o tema central girando em torno de aprendizagens comuns, com a obrigatoriedade de uma adequação dos currículos escolares de forma que possibilite essas aprendizagens a todos os estudantes da educação básica do Brasil, bem como saberes mínimos para formar cidadãos com capacidade de atuar na sociedade e que sejam preparados para o mercado de trabalho, assim, o discurso de acabar com as desigualdades educacionais é muito presente no documento.

Compreendo que a desigualdade social abre caminho para desigualdade educacional, falar em igualdade quando as oportunidades são para poucos é complexo. Por isso, é importante compreender a dimensão do problema, ter igualdade educacional não é simplesmente ter um currículo com os mesmos conteúdos básicos em todas as escolas do país, não é dar obrigatoriedade de aprendizagens comuns, não é fazer com que todos estejam matriculados em uma escola.

A BNCC expõe que:

[...] as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições

escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017a, p.15).

O fragmento acima, retirado da BNCC, aborda o discurso de que é preciso superar as desigualdades, levando em consideração o alcance da equidade. Como foi abordada anteriormente essa discussão sobre a equidade, fica a reflexão: é necessário pensar se realmente haverá a redução das desigualdades educacionais através da BNCC, que é um documento de caráter obrigatório e constituído por vozes hegemônicas.

O Professor Jorge Larrosa²⁴ (2013) aborda um pouco sobre a igualdade na educação e exemplifica da seguinte forma:

[...] a democracia acolhe as pessoas a partir do ponto de vista da igualdade. O voto de um analfabeto vale o mesmo que o voto de alguém que tenha três doutorados. E do ponto de vista da democracia, não há nem brancos nem negros, nem ricos nem pobres, nem nada disso. Todos os cidadãos são idealmente iguais. Não digo realmente iguais, mas todos são idealmente iguais. Eu creio que a ideia da escola pública constitutivamente tem um pouco as mesmas características que a democracia. Essa ideia de que todos são idealmente iguais, frente a alguma coisa que é o processo educativo, que tem a ver com o público, tem a ver com todos, não é um assunto que esteja ligado a interesses particulares, mas é um assunto que é do interesse de todos, todos (LARROSA, 2013).

Mas sabemos que na realidade não somos iguais, há muitas desigualdades, a sociedade em que vivemos é desigual, e a escola, ao tratar todos como iguais, na verdade exclui, no sentido de não oportunizar a muitas pessoas a possibilidade de uma aprendizagem realmente igualitária, com respeito às diferenças.

O que existe atualmente é uma grande desigualdade social e, conseqüentemente, educacional; são desigualdades que estão consolidadas na sociedade e que, muitas vezes, são passadas despercebidas por muitos, faltando-lhes o discernimento para ver a real situação educacional em que o Brasil está inserido, situação em que uma grande parcela da população não possui as mesmas oportunidades que outros, e isso pode ser visto no dia a dia.

Mas é comum ouvir de muitas pessoas que todos possuem as mesmas oportunidades educacionais, (e uma grande maioria, dona desse discurso, são os mesmos que não as possuem), porém, compreendo isso como fruto de uma educação do sistema capitalista e elitista, em que os interesses de uma grande parcela da população não são levados em consideração, e a estrutura educacional tange para isso, para as pessoas acharem que todos

²⁴Em uma entrevista concedida em 2013 a Ederson Granetto, para a UNIVESPTV, o Professor Espanhol Jorge Larrosa fala sobre os: Desafios da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Azi2CVa7my4>

possuem sim os mesmos direitos, as mesmas oportunidades, a mesma educação. Não é de interesse da classe dominante que a classe dominada entenda que é dominada, e assim segue acontecendo.

Na BNCC há o discurso de superação das desigualdades na educação:

Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros (BRASIL, 2017a, p.21).

Assim, é possível compreender que a Base é um documento que tem no seu discurso que é preciso acabar com as desigualdades, e é preciso mesmo, não discordo. O professor espanhol, Jorge Larrosa, ao falar sobre a educação europeia - mas que serve para o Brasil também - diz em sua entrevista²⁵ (citada anteriormente) que “Vivemos em tempos de decadência, uma época muito decadente (2013).” O autor explica que:

[...] Decadente quer dizer que vivemos na ruína de uma época, e de uma série de ideias que vieram e orientaram a educação e outras coisas, mas vivemos na ruína de algumas ideias e de algumas formas de fazer. E as que estão substituindo, o que está emergindo nessa espécie de território arruinado, não sabemos muito bem o que é. Mas tudo brilha muito, se vendem bem, com muita publicidade, muito discurso. (LARROSA, 2013).

Portanto, levando em consideração a fala do professor Larrosa, entendo que há certa fragilidade na educação e, com isso, o surgimento de ideias que estão sendo inseridas e propagadas de forma que acabam sendo tomadas como soluções para os problemas educacionais atuais, mas que na verdade não são.

Garantir que sejam oferecidos os mesmos conteúdos escolares para todas as pessoas da educação básica não é igualdade de oportunidades educacionais. Garantir que todos façam o mesmo exame para ingressar no ensino superior, tampouco. Por esse viés, compreendo que a verdadeira igualdade educacional não é todos terem os mesmos conteúdos, estudar as mesmas coisas, pois compreendo que para haver oportunidades iguais é necessário que sejam levadas em consideração as desigualdades existentes e, assim, oportunizar meios que superem e, levem em conta essas diferenças para, assim, suprir as necessidades existentes, de forma que

²⁵Entrevista concedida em 2013 a Ederson Granetto, para a UNIVESPTV, o Professor Jorge Larrosa fala sobre os: Desafios da Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>

todos tenham reais chances de ingressar na mesma universidade, no mesmo curso universitário, que tenham chance de aprender e se desenvolver de forma adequada.

Posto isto, sabendo que a questão da igualdade educacional é um assunto de necessária discussão, visto o contexto social em que vivemos, penso que é preciso abordar também sobre a relação da BNCC com o currículo escolar, uma vez que ela é uma política constituinte dos currículos escolares brasileiros da educação básica. Portanto, essa abordagem é feita no próximo tópico.

2.3 A BNCC e as relações com o currículo escolar

A BNCC é um documento que serve como base para a elaboração ou reelaboração do currículo escolar nacional, sendo assim, abordar a questão se torna indispensável no sentido de se ter/fazer uma introdução à compreensão sobre a temática. Desta forma, levando em consideração as compreensões já existentes a partir de leituras sobre a educação e o currículo escolar, entendo o currículo como importante e forte meio de ditar e, de certa forma, controlar os conhecimentos e saberes da educação.

Portanto, segue uma breve contextualização sobre o currículo para, posteriormente, ser feita uma abordagem sobre a BNCC, assim é necessário adotar como ponto de partida algumas compreensões sobre conhecimento escolar e currículo.

Lopes e Macedo abordam que “Os estudos sobre conhecimento escolar e currículo se constituíram, no final da década de 1980, em um dos principais núcleos em torno do qual a discussão teórica sobre currículo se desenvolvia no Brasil” (2010, p.39). Desta forma, sabendo que as abordagens sobre currículo já vêm se consolidando, há algumas décadas no Brasil, é importante fazer a indagação: o que é currículo? Sacristán aborda a necessidade que sentimos muitas vezes de simplificar, para entendermos o sentido de currículo, e assim dizemos que currículo “É aquilo que um aluno estuda” (2013, p.16).

Dessa forma ele é entendido de maneira bem simples e direta. Mas,

Por outro lado, quando começa a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar (SACRISTÁN, 2013, p.16).

Assim, é importante entender o currículo não só como algo estudado pelo aluno de forma conceitual, mas compreender o quê o aluno estuda, compreender o que está constituído no currículo, compreender o contexto e as questões envolvidas na sua elaboração.

Na abordagem sobre o tema, Sacristán aponta que “O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]” (2013, p.16), assim, levando em consideração a historicidade do currículo, Sacristán esclarece que na Roma Antiga havia o termo *cursus honorum*, que era utilizado para definir a carreira das pessoas (2013, p.16). Porém,

Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e as seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013, p.16).

O que está em pauta aqui é o segundo sentido, sobre os conteúdos a serem estudados pelos alunos e, principalmente, interessa aqui compreender o contexto em que foi decidido por esse currículo, para que e para quem serve, entre outras questões importantes.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

Assim, o currículo não é neutro, uma vez que há muitos fatores envolvidos, e, sendo assim, é ideológico. Em uma sociedade capitalista como a nossa, é sabido que a ideologia da classe capitalista é dominante, dessa forma os interesses dessa classe são defendidos e garantidos de diversas formas, sendo a educação um importante espaço para disseminação

desses interesses. Por isso, o currículo é também um campo ideológico, logo, é um campo de disputa. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo” (BAKHTIN, 2006, p.29). Por esse sentido,

A maneira mais útil de pensar as características complexas, o alcance e as funções variadas da ideologia se encontra no conceito de hegemonia. A ideia de que a saturação ideológica permeia nossa experiência vivida nos capacita a ver como as pessoas podem empregar modelos que tanto as ajudam a organizar seus mundos quanto as preparam para acreditar que são participantes neutras da instrumentalização neutra do ensino (como veremos, muito da linguagem empregada pelos educadores faz isso), embora ao mesmo tempo esses modelos sirvam a determinados interesses econômicos e ideológicos que lhes são ocultados (APPLE, 2006, p.56).

Em vista disso, é importante entender o que determina o currículo escolar, o que é levado em consideração no processo de sua construção e, principalmente, baseado em quê ele é construído. De tal modo, tendo o Brasil atualmente uma Base Nacional Comum Curricular um documento que serve para a formulação/reformulação dos currículos da educação básica, é importante abordar sobre a relação desta BNCC com o currículo escolar para compreender qual o teor ideológico que é posto nele.

Assim, é possível compreender que a BNCC interfere diretamente no currículo, ou seja, no que os estudantes da educação básica vão estudar, pois, como o próprio documento descreve, ela é “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (BRASIL, 2017a, p. 8), sendo ela, portanto, um documento fundamental para a educação básica brasileira.

Por esse viés, é essencial a compreensão do que representa este documento para a educação, uma vez que ele está diretamente ligado através do currículo ao que os alunos precisam aprender, pois “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017a, p.7). Sabendo assim que, “É impossível, [...] a neutralidade da educação” (FREIRE, 1996, p.110), é essencial fazer essa discussão.

Portanto, sendo a BNCC um documento normativo e obrigatório, é importante compreender sua relação com o pensamento dominante da sociedade capitalista.

Desta forma, Apple diz que:

Para entender as relações hegemônicas, precisamos lembrar algo que Gramsci sustentava: que há duas exigências para a hegemonia ideológica. Não é que nossa ordem econômica simplesmente “crie” categorias e estruturas de sentimento que saturam nossas vidas diárias. Acrescente-se a isso um grupo de “intelectuais” que empregam e dão legitimação a essas categorias, que fazem as formas ideológicas parecerem neutras. [...] (APPLE, 2006, p.44).

Assim, é importante entender que para existir um signo ideológico “[...] não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (BAKHTIN, 2006, p.33). Portanto, o signo ideológico se forma nas relações sociais e não na individualidade, assim a ideologia hegemônica é resultante de uma sociedade formada por grupos que têm seus interesses dominantes e, que fazem a sociedade acreditar que eles sejam bons para todos, como se fossem os únicos possíveis e, dessa maneira, escondem seus interesses através de uma falsa neutralidade, mas que na verdade está carregada de ideologia.

Neste sentido, quando a BNCC “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017a, p.7), é interessante voltarmos o olhar para a palavra aprendizagem. Pois como afirma Volóchinov, “[...] *a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável*. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. [...] (2017, p.100, grifo do autor). Portanto é importante nos perguntarmos sobre a palavra aprendizagem contida na BNCC. O que quer dizer aprendizagem? Qual a ideologia em volta dessa palavra na educação? É neste sentido que o Professor Jorge Larrosa possui as não-palavras em sala de aula, afirmando que “[...] o problema não são as palavras, mas o fato de que em torno de algumas delas há uma ideologia toda” (2018, p.55).

Pensar sobre as palavras empregadas no âmbito educacional é muito importante, pois assim é possível saber qual teor ideológico a constitui. Jorge Larrosa disse: “Não é a palavra “aprendizagem” em si que me incomoda, mas o modo como a ideologia da aprendizagem, com toda sua carga individualista, psicológica e cognitiva, colonizou os discursos e as práticas educativas” (2018, p.55).

Por essa perspectiva, a palavra aprendizagem empregada na BNCC pode ser relacionada com essa carga ideológica que Larrosa fala. Da mesma forma, ele diz ainda que: “[...]. Nas escolas, do pré-escolar a universidade, já não se ensina, mas se aprende. Qualquer programação tem que ser feita com base nos objetivos de aprendizagem e com vistas a

resultados de aprendizagem. Uma aprendizagem que, assim, tem que ser autônoma e significativa” (2018, p.56). E pode ser compreendido que é nesse sentido que a BNCC estabelece as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver na educação básica.

Por esse viés, ainda sobre a palavra aprendizagem, Larrosa aborda:

[...] uma sala de aula não é o mesmo que um contexto de aprendizagem. A sala de aula é o lugar fundamental de trabalho do professor e o lugar fundamental da escola. Mas um contexto de aprendizagem pode ser instalado em qualquer lugar e, portanto, nele não há nada que se pareça a um professor. Há toda uma “*learnification*” da educação, da escola e da universidade. E sublinhemos já que nem sequer se trata de aprender algo, mas do assim chamado aprender a aprender. Não precisa ser muito perspicaz para perceber a relação do aprender a aprender com a produção de um profissional (de um sujeito) flexível, multiuso, multifuncional, adaptável, intercambiável e, dessa maneira, completamente descaracterizado, esvaziado, dessubjetivado, supérfluo, condenado à obsolescência e, por assim dizer, a uma aprendizagem sem fim, à reciclagem permanente (LARROSA, 2018, p.56).

No documento da Base Nacional Comum Curricular, lemos que: “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais [...]” (BRASIL, 2017a, p.8). Desta forma, levando em consideração o pensamento de Jorge Larrosa acerca da aprendizagem e, tendo em vista que assim como a palavra aprendizagem, a palavra competência (e também habilidade) teve aqui um olhar mais atento, por meio do qual pôde ser compreendido que elas possuem uma conotação ideológica de linguagem de mercado. Da mesma forma, corroborando com o pensamento de Larrosa, é possível compreender que a palavra aprendizagem possui o mesmo teor ideológico que competência e habilidade.

O significado dicionarizado de aprendizagem, como está no Dicionário Língua Portuguesa, é a “Arte ou efeito de aprender qualquer ofício, arte ou ciência; aprendizado” (2012, p.29). Ou seja, é uma linguagem de mercado que está introduzida na educação, pois as características “flexível, multiuso, multifuncional” (LARROSA, 2018, p.56) são próprias de profissionalização, de aprendizes.

Por esse viés, tendo a palavra aprendizagem inserida na BNCC, e consequentemente nos currículos escolares, pode ser compreendido que a BNCC apresenta um princípio de uma educação mercantilizada nos currículos escolares, em que a escola, ao invés de ter estudantes, possui aprendizes, como no mercado de trabalho.

É possível relacionar o discurso da igualdade educacional presente na BNCC com peso maior no sentido de “igualdade de oportunidades” com o currículo compreendido como

um conjunto básico de aprendizagens, uma vez que essa relação pode se constituir num álabe dentro da esfera da educação. Isso porque, se todos têm as “mesmas oportunidades” e os “mesmos conjuntos de aprendizagens” garantidos por um documento como a BNCC, o “sucesso” escolar ficará por conta do esforço individual do sujeito estudante. Caso algo falhe em todo esse caminho, a responsabilidade (ou culpa) será do estudante. É a educação posta pelos caminhos da meritocracia.

Esse é um viés importante para se compreender nessa relação, porque o discurso da igualdade vai sustentando as ações propostas pela BNCC, e esse discurso funciona como uma espécie de “neutralizador” das disputas que constituem o campo das políticas educacionais.

A igualdade é um signo ideológico e, por isso, é uma palavra viva e dinâmica. Contudo:

[...] aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente (BAKHTIN, 2006, p. 46).

Sendo assim, a hegemonia tenta caracterizar o signo como sendo neutro, por isso, muitas vezes se torna difícil identificar a ideologia em torno dos signos linguísticos, como no caso da BNCC, que é constituída por signos ideológicos da hegemonia empresarial e que, muitas vezes, não é identificado por serem postos como se fossem linguagem própria da educação.

Por conseguinte, no próximo tópico será feita uma breve abordagem da BNCC na esfera oficial e jornalística, explorando o discurso para ver quais as proximidades e afastamentos existem da esfera do jornal com a esfera oficial, e quais os sentidos que esse documento vai ganhando em diferentes esferas na arena das disputas ideológicas.

2.4. A BNCC na esfera oficial e jornalística: um discurso ideológico refletido e refratado²⁶

No âmbito nacional, a educação vem sofrendo mudanças significativas nos últimos tempos, e a implantação da BNCC é uma das grandes mudanças.

²⁶Este tópico faz parte de uma apresentação oral feita por mim no evento: **VIII Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão – SEPE**, em Outubro de 2018, na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó.

Desta forma, o foco deste tópico é abordar o conceito de BNCC nas esferas oficiais, como a própria BNCC e o MEC a definem, e o conceito na esfera jornalística, observando o Jornal Folha de São Paulo²⁷, em sua página eletrônica. Procuro aqui mostrar como a BNCC, o MEC e o jornal Folha de São Paulo conceituam a BNCC.

Aqui, construo compreensões sobre os sentidos dos discursos da esfera oficial e da esfera jornalística que são construídos sobre a BNCC a partir dos conceitos que estão em cada um destes lugares. Para tanto, para o conceito na esfera oficial, busquei na versão final²⁸ da BNCC como ela é conceituada no próprio documento; e procurei também identificar no site do MEC como ela é conceituada, pois ele é também um meio oficial de investigação. Para o conceito na esfera jornalística foram extraídas na página do Jornal Folha de São Paulo informações em artigos para auscultar as definições da BNCC.

Deste modo, para uma melhor compreensão é imprescindível averiguar o que vem a ser a BNCC, assim, buscando oficialmente a conceituação. Com este foco exponho novamente o excerto do documento que trata da conceituação da BNCC, portanto, no texto da BNCC afirma que ela:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017a, p. 07, grifo meu).

Assim, com caráter obrigatório, o objetivo é que toda a educação básica, tanto na esfera pública como na privada, tenha a BNCC como alicerce para o seu currículo, a fim de que tenha um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes.

²⁷A escolha do Jornal Folha de São Paulo se deu por conta de haver em sua página eletrônica uma parte específica destinada a abordar sobre a BNCC. É possível ter acesso indo na barra de Menu, clicando no tópico Cotidiano haverá uma lista de subtópicos, dentre eles há um específico intitulado “Base Nacional Curricular.” Esse espaço é destinado a publicações de informações sobre a BNCC.

²⁸Parte da BNCC homologada em 2017, que é voltado para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Na página do Ministério da Educação (MEC), há a Resolução/CP Nº2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, de dezembro de 2017. A resolução define a BNCC da seguinte forma:

Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017c. p.7).

Por conseguinte, as definições da BNCC expostas até aqui, retiradas do próprio documento e da página do MEC, caracterizam o conceito na esfera oficial, idealizado pelos seus planejadores. Por isso, voltando o olhar para uma e outra é possível ver a semelhança existente entre as duas definições. Os pilares dessa conceituação são o “caráter normativo”, com poder de definir as aprendizagens e de garantir que elas aconteçam.

Voltando o olhar para o discurso da Folha de São Paulo sobre a BNCC, tomando como base um dos seus artigos, intitulado: “Conselho de Educação aprova urgência da base curricular, mas adia votação”, artigo publicado ainda no período de tramitação da homologação da Base, o documento é conceituado da seguinte forma: “A norma vai prever o que escolas públicas e privadas devem ensinar a cada ano da educação básica (da creche ao ensino médio). Ela vai orientar escolas na elaboração de currículos e na produção de livros didáticos” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2017, s.p.).

Assim, no artigo é visto que a Base é posta como norma e diz ainda que ela vai prever o que deverá ser ensinado em toda a educação básica, bem como “orientar” na elaboração dos currículos. Deste modo, esse excerto retirado da esfera jornalística possui semelhanças com o discurso da esfera oficial, retirado do documento e do portal do MEC. O motivo da BNCC seria uma espécie de uniformização dos conteúdos.

Em outro artigo, intitulado: “Entenda o que pode mudar com a nova Base Nacional Comum Curricular²⁹”, ele coloca que “Hoje, as escolas se baseiam em diretrizes consideradas genéricas e em livros didáticos que são escolhidos pelo próprio colégio. O que cai nos vestibulares e no Enem também influencia o conteúdo exposto” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016, s.p.). Portanto, é assim que esses dois artigos da esfera jornalística caracterizam a

²⁹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/06/1785499-entenda-o-que-pode-mudar-com-a-nova-base-nacional-comum-curricular.shtml>. Acesso em: 11/08/2018.

BNCC, e esse último excerto dá a explicação de porque a existência de uma BNCC, deixando a entender que cada escola faz do seu jeito e que falta uma base comum para orientar.

Em outro artigo do Jornal Folha de São Paulo, intitulado “Veja o que diz a Base Curricular final e o que falta para ela chegar às escolas³⁰”, o texto aborda sobre a BNCC e responde a pergunta “O que é a Base Nacional Comum Curricular?”, dizendo que é “Um documento que indica o que as escolas públicas e privadas devem ensinar a cada ano, em toda a educação básica – educação infantil e ensinos fundamental e médio” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018, s.p.). Aqui, aparece o verbo “indicar” tratando dos conteúdos a serem ensinados.

Assim, comparando o que é dito nas duas esferas, pode ser visto que o enunciado da BNCC diz que “Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC [...]” (BRASIL, 2017a, p. 20). Ou seja, o documento não usa o termo “indicar” para o que as escolas devem ensinar, porém, trata de “estabelecer” aprendizagens comuns a todos que devem ser consideradas na hora de adequar os currículos ao que preceitua a BNCC.

Por essa perspectiva, na tentativa de firmar compreensões acerca dos discursos das esferas oficiais e da esfera jornalística sobre a BNCC, voltando o olhar para as conceituações dadas a ela e, citadas nesta pesquisa anteriormente, no primeiro excerto, retirado da própria BNCC, o que pode ser compreendido é que seu conceito está envolto em dizer que ela está de acordo ao que pede a legislação que rege a educação (LDB/1996), e que é uma diretriz normativa obrigatória, pois visa uma educação com pleno desenvolvimento da aprendizagem para todos.

Referente à segunda citação, retirada do Portal do MEC, sobre a Resolução que instituiu e orientou a BNCC, assim como na primeira citação, essa também a conceitua como um documento de caráter normativo, que tem como foco definir o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para os alunos da educação básica de todo o Brasil, garantindo uma formação comum para todos.

Quanto aos excertos retirados de artigos do Portal do Jornal Folha de São Paulo, eles abordam que a BNCC é de caráter normativo e que indica para as escolas o que deve ser considerado nos seus currículos.

³⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1945047-veja-o-que-diz-a-base-curricular-final-e-o-que-falta-para-ela-chegar-as-escolas.shtml>. Acesso em: 11/08/2018.

Assim, tendo como base esses apontamentos retirados do documento oficial e da esfera jornalística, algumas compreensões possíveis são que os discursos oficiais caracterizam a BNCC como normativa e justificam sua necessidade como já prevista anteriormente em legislação, bem como a apresentam como obrigatória para a adequação dos currículos escolares.

Da mesma forma, a esfera jornalística aborda a BNCC como documento normativo, que serve para orientar os currículos das escolas de educação básica de todo o Brasil.

Assim, é possível compreender nas duas esferas discursivas (oficial e do jornal), que eles consideram a BNCC como uma forma de organização curricular, pois em seus discursos deixam a entender que com a BNCC haverá organização, e todos terão as mesmas aprendizagens garantidas, pois o documento é obrigatório.

Desta forma, vemos que tanto no discurso oficial quanto no jornalístico há a repetição de padrões enunciativos semelhantes em duas esferas de atividade humana diferentes, mas que propagam e fortalecem a mesma visão acerca dessa ação na esfera da política educacional brasileira, que é o discurso da igualdade educacional a partir da BNCC.

Neste sentido, sobre os enunciados, o pensamento bakhtiniano mostra que: “A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado” (BAKHTIN, 2016, p.63). Assim, o fato dos enunciados em foco aqui serem de esferas diferentes, mas semelhantes em seu discurso, pode ser compreendido como sendo constituídos de uma mesma ideologia que é fortalecida ao ser representada de forma semelhante, em locais diferentes como forma de convencimento e aceitação dessa ideia pela população.

Portanto, olhando a BNCC através do discurso da esfera oficial da educação e na esfera jornalística, no caso aqui o do Jornal Folha de São Paulo, e, compreendendo que nos dois casos há a uma visão semelhante sobre ela, qual seja: de uma aprendizagem comum a partir de uma BNCC, é que entendo a importância de abordar também sobre as palavras outras presentes na BNCC. Para tanto, no próximo tópico, me coloco à escuta das palavras outras que constituem o documento.

2.5 As palavras outras no discurso da igualdade na BNCC

Como parte das compreensões sobre o discurso da igualdade educacional posto na BNCC, levo em consideração aqui questões sobre a identidade e alteridade, à luz do

pensamento de Bakhtin. Geraldi afirma que “[...] a relação entre o eu e o outro, a relação de alteridade, é fundamental na compreensão das obras de Bakhtin” (2016, p.8). Da mesma forma, procuro aqui, a partir das vozes constituintes da BNCC, compreender as forças de identidade e de alteridade presentes nos enunciados da BNCC.

Ponzio explica que “Todas as identidades atribuem pertencimentos, atribuem genealogias, consagram o hábito e idealizam aquilo que é geral, aquilo que é oficial, aquilo que é uniforme” (2010, p.20). Assim, a Base Nacional Comum Curricular traz em seu discurso a igualdade educacional a partir de sua obrigatoriedade, tornando possível compreender as forças de identidade que permeiam na BNCC, principalmente com o uso da palavra “comum”, pois tem conotação de geral, de uniforme, de oficial (já que é normativo), de que é para todos.

Ainda sobre isso, Ponzio aborda que:

A questão da palavra tem a ver com essa coisa da montagem, do conjunto, da identidade, com essa coisa do “gênero”, gênero não somente no sentido de gênero sexual (*gender*), mas todo o tipo de gênero, inclusive aquele maior que é o gênero humano: trata-se de armadilha.

[...]

[...] entre estudante e professor, entre essas duas identidades, entre essas duas diferenças, existe uma relação de oposição e, ao mesmo tempo, dentro delas acontece um cancelamento de cada diferença singular. O contrário de estudante é professor. E se eu digo “estudantes!”, os pego, os agarro, todos dentro dessa expressão, cancelando todas as diferenças, por exemplo, aquelas entre homem e mulher, a identidade sexual. E se, ao invés, distinguindo entre os estudantes digo “homens e mulheres”, dizendo “mulheres” cancelo todas as diferenças femininas, cada singularidade feminina; e dizendo homens, cada diferença masculina: aquela diferença da singularidade, aquela diferença que conta quando para mim faz diferença se uma pessoa é ou não (PONZIO, 2010, p.20).

Portanto, quando na materialidade da BNCC anuncia que ela “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que **todos os alunos** devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017a, p.7 - grifo meu), ela está generalizando os alunos, tornando-os um só, cancelando assim, não só as características de gênero, mas também social, étnica, cultural, enfim, uniformizando as singularidades.

Desta forma, é possível compreender com “comum”, “todos os alunos”, dentre outras expressões e palavras postas na BNCC, que as forças da identidade estão muito presentes no documento, pois o que é comum a todos não possui uma relação de alteridade, mas de identificação, ou seja, de identidade.

Geraldi expõe que é “[...] a relação com a alteridade que constitui para cada um em particular a inescapável responsabilidade, já que não há álabe na existência” (2016, p.9). Assim:

[...] a relação eu/outro se dá no interior de uma organização social e se realiza através do diálogo materializado na forma de enunciados concretos cuja construção se faz mobilizando signos, por natureza ideológicos, mas também por natureza porosos para veicular novas entonações sociais. O signo verbal, a palavra, ganha vida na sua enunciação carregada de entonação avaliativa (GERALDI, 2016, p.8).

A relação de alteridade se dá no encontro do eu com o outro, quando eu deixo de ser o centro único de valor e ponho a centralidade valorativa no outro (GERALDI, 2016, p.9-10).

Portanto, levando em consideração que a BNCC está voltada para aprendizagens “comuns” a “todos os alunos”, e como base para a reformulação/formulação de “todos os currículos” escolares da educação básica, é possível compreender com mais clareza a perspectiva da identidade, pois a relação de valor do eu com o outro não acontece de forma explícita, fazendo assim com que a alteridade apareça implicitamente no discurso, deixando pouco perceptível sua existência, pois ela traz mais clara a relação do “todos”, de forma única, de forma geral, ou seja, a relação identitária.

Mas Fiorin, fundamentado pelo pensamento bakhtiniano, vem nos dizer que “[...] todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos” (2017, p.21). Por essa perspectiva, na BNCC há dialogismo, mesmo que não seja possível ouvir com clareza todas as vozes presentes no documento, pois “[...] o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado [...]. Portanto, nele ouvem-se, sempre, pelo menos, duas vozes” (FIORIN, 2017, p.27), logo, não é um monólogo, mas sempre um diálogo. “[...] O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 2011b, p.162).

Sendo assim, é essencial saber que vozes, que palavras outras estão presentes no discurso, no processo de construção da BNCC, formando esse diálogo. E, principalmente, como esse diálogo é construído.

Para tanto, sendo a BNCC definida como “[...] um documento plural [...]” (BRASIL, 2017a, p.5), é possível compreender, assim, que ela é, então, constituída por mais de uma voz, que há mais de uma posição. Neste sentido, falando em pluralidade de vozes e dialogicidade, surgem as questões: quais vozes foram ouvidas e quais vozes foram silenciadas nesse

processo de construção da BNCC? E os interesses, quais foram levados em conta ou deixaram de ser levados em conta? Houve espaços de resistências?

Por esse viés, para compreender essa pluralidade de vozes existentes no documento e, saber como ocorre esse processo dialógico, é importante buscar no processo de construção da BNCC as vozes presentes em sua construção.

O documento, ao falar sobre sua elaboração, afirma que “[...] Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de **ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade** [...]” (BRASIL, 2017a, p.20, grifo meu). Portanto, o documento afirma que no processo de construção houve participação tanto dos entes federados, em regime de colaboração, como também da comunidade escolar e social, com participação “ampla,” segundo o próprio documento.

Do mesmo modo, em outro trecho o documento afirma que:

[...] a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a **valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil**. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então **receber novas sugestões** para seu aprimoramento, **por meio das audiências públicas** realizadas nas cinco regiões do País, **com participação ampla da sociedade** (BRASIL, 2017a, p.5, grifo meu).

Com isso, o documento afirma que, no processo de construção da BNCC, houve participação tanto dos entes federados, como também da sociedade, como é visto no excerto acima, retirado do documento.

Por estes termos, é importante trazer aqui como foi essa ampla participação da sociedade, como foi esse processo dialógico na construção do documento. No portal eletrônico da BNCC, é possível encontrar informações do processo de construção da Base, que ocorreu de 2015 a 2017. “Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada.” E o portal informa ainda que “De 2 a 15 de dezembro de 2015 houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.” E assim, o MEC elegeu um dia para ser o Dia D³¹ da Base, um dia exclusivo para a discussão da BNCC nas escolas.

³¹ Mais informações: <http://portal.mec.gov.br>.

No dia 2 de dezembro, o Ministério da Educação realizou, em todo o país, o Dia Nacional da Base, para incentivar o debate sobre a Base Comum. Na última semana, mais de 10 mil unidades de ensino se cadastraram no Portal da Base. Escolas públicas e privadas são convidadas a discutir a proposta e enviar suas colaborações (2015).

Podemos ver assim que, depois do Dia D, a comunidade escolar e civil teve 13 dias para enviarem suas sugestões por meio da página eletrônica. Sobre essa participação, o portal eletrônico³² do Movimento Todos Pela Base diz o seguinte:

[...] Agora, o documento ficará em consulta pública – **toda a sociedade poderá acessar e mandar sugestões de mudanças** – até dezembro de 2015. O MEC irá receber todas elas e produzir a versão final do documento, que deve ser entregue no ano que vem.

A participação de todos é fundamental para a qualidade do documento final. Professores, gestores, especialistas e famílias têm a chance de ajudar a decidir qual é o aluno que queremos formar na escola (2015, grifo meu).

Então, como pode ser visto, foi desta forma a participação da comunidade na construção da BNCC, enviando suas sugestões por meio do portal eletrônico da BNCC.

Ainda no que se refere às colaborações, a nível estadual, o portal³³ da BNCC traz a seguinte informação:

De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários (2016).

Com esses enunciados, é possível compreender que a pluralidade de vozes é considerada ao longo do processo de elaboração da Base. Mesmo que os meios para esses diálogos não tenham sido os mais eficazes, há pelo menos a materialização da importância e da necessidade de um documento não monológico:

O Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiências públicas, em 2017, para a discussão sobre o documento para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, para a discussão sobre o documento para a etapa do Ensino Médio. Além disso, o CNE coletou contribuições públicas enviadas por pessoas e instituições de todo o País, contendo sugestões de aprimoramento do texto da Base. Todas as contribuições recebidas foram analisadas e geraram alterações no documento! (MEC, 2019).

³² Mais informações: <http://movimentopelabase.org.br>.

³³ Mais informações em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>

Há, na materialidade desses enunciados vestígios de respostas às palavras outras. Quando lemos que “todas as contribuições geraram alterações no documento”, compreendemos que esse enunciado responde a possíveis “acusações” de que o documento não levou em consideração as contribuições. E por isso, há o reforço constante de que sim, as contribuições foram levadas em consideração.

Contudo, como um exemplo de como foram essas participações da comunidade escolar na elaboração e na discussão sobre a BNCC, trago um recorte do portal eletrônico do Jornal Correio Brasiliense³⁴, tratando das programações do segundo Dia D da Base, ocorrido em 06 de março de 2018.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) não preparou nenhuma programação especial, deixando para as escolas planejarem as atividades. O MEC, em seu portal de apoio à data, já previa que “cada instituição poderia organizar o Dia D da maneira que preferisse”. Procuradas pela reportagem para informar sobre programações locais, **algumas escolas informaram não ter sido avisadas pela SEEDF sobre o dia D**. Outras, por meio das coordenações ou direções de ensino, **nem sequer sabiam da data** (MOURA, 2018, grifo meu).

Com isso é possível compreender que essas discussões no Dia D não foram tão eficientes assim, pois se houve escolas que não sabiam da data, como pode então ter havido uma discussão ampla do documento? Como foram feitas essas colaborações no processo de construção da Base? É preciso indagar também, pois é tão importante quanto às outras questões: a comunidade escolar e não escolar teve tempo mesmo de discutir amplamente um documento com mais de 400 páginas em apenas um dia e contribuir eficazmente? Essas e outras questões são necessárias de serem pensadas.

Com tudo isso, temos fortemente as vozes do meio oficial (MEC, Movimento Todos Pela Base e a BNCC) afirmando que houve diálogo, participação ampla da comunidade no processo de elaboração do documento, ou seja, afirmam que foi um documento elaborado democraticamente, por meio do diálogo, considerando todas as contribuições.

Porém, houve posições de entidades discordando desse discurso oficial, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que se posicionou contrária à BNCC desde a época da sua construção, assim, a diretoria da Anped lançou uma nota no período de tramitação da homologação da BNCC, emitindo sua posição sobre o documento, como segue:

³⁴ Página eletrônica do Jornal. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br>

O Ministério da Educação entregou esta semana a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A ANPEd, desde o ano de 2015, vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. São elementos presentes nesta crítica tanto **a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares** quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar (2017, grifo meu).

Desta forma, a Anped dentre outras coisas, critica no processo de construção do documento a forma de participação da comunidade escolar, que, no documento oficial, é posto como “ampla participação”.

Do mesmo modo, a Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação também se posicionou contrária à BNCC, como segue um trecho retirado da nota de repúdio:

[...] a Anfope, agora, vem com convicção repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Da mesma forma, com convicção, **rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais**, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas **que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação** (2017, p.2, grifo meu).

Sendo assim, a Anfope, contrária à BNCC, aborda sobre o diálogo da Base com a população, que, de acordo com a entidade, não ocorreu verdadeiramente, mas, diferentemente disso, foi apenas uma forma de simular um diálogo.

Do mesmo modo, a Anped, em ofício³⁵ enviado ao Conselho Nacional de Educação, expõe:

Um último ponto, mas não de menor importância, refere-se à metodologia de construção da BNCC, guiada pela pressa e pela indefinição sobre etapas e critérios. Os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido. A consulta se apresenta tendo como critérios: clareza, relevância e pertinência. Assim, **a consulta se dá em termos de concordância e discordância com as propostas apresentadas**, a partir desses critérios elencados, **o que não põe em debate sentido do que é proposto**. No mais, é possível indicar único objetivo ou alteração nos objetivos listados - **ou seja, a consulta se dá em**

³⁵ Ofício n.º 01/2015/GR. Disponível em: <http://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao>. Ofício disponível em Anexo.

termos de adequação do já definido, e novamente, num reforço da centralidade da lógica conteudista, em acrescentar ou modificar a secção desse ou daquele conteúdo. **Tal modelo de consulta provoca uma distorção em que as discordâncias são minimizadas, criando um sentido em obra coletiva que em verdade não se efetiva** (ANPED, p.7, 2017).

Assim, as duas entidades se opõem à BNCC pautadas no modo como a construção do documento ocorreu, e se posicionam contrárias ao discurso de que foi um documento elaborado com a participação da população de forma ampla, levando em conta que a participação foi em nível de concordar ou discordar com o já posto no documento. Portanto, fica o questionamento: então o enunciado da BNCC é monológico, e não dialógico?

Fiorin argumenta, baseado no pensamento bakhtiniano, que “[...] Os enunciados têm sentido, que é sempre de ordem dialógica [...]” (2017, p. 26). E diz ainda que “[...] nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes” (FIORIN, 2017, p. 27). Deste modo, por essa perspectiva de dialogismo, é possível compreender que no documento da BNCC, mesmo não mostrando isso explicitamente, há outras vozes além das já mencionadas aqui nessa escrita. E elas se manifestam justamente nesse jogo de respostas que o documento dá às possíveis contrapalavras. Esse reforço constante de que o documento foi construído com a participação ampla da comunidade é que manifesta a palavra outra aí posta, as contrapalavras, as vozes que lutam para serem ouvidas e que, o documento mesmo não dando o espaço para a fala como deveria, mas também não consegue apagá-las.

Neste sentido, no Capítulo I desta dissertação, em que foi feita a discussão das vozes constituintes da BNCC, vimos que o enunciado da Base contém palavras e termos com teor ideológico de mercado de trabalho, sendo elas, portanto, portas de entrada do discurso hegemônico na constituição da BNCC, que é o discurso predominante no documento. Porém, “[...] Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói [...]” (FIORIN, 2017, p. 27).

Por essa perspectiva, é possível compreender que, ao ser mencionado que a BNCC é um documento “plural”, que teve a “ampla participação da sociedade,” quando fala em “igualdade na educação,” em “oportunidades”, “igualdade social” dentre outras coisas, ela está assim revelando uma sociedade que é o oposto disso, está falando em uma sociedade que não possui oportunidades iguais para todos, ou seja, revela uma sociedade que não tem voz, e por isso é reforçado constantemente que na construção desse documento a sociedade teve sua voz levada em consideração.

Portanto, é possível compreender que o discurso do outro está ali, constituindo a materialidade como contrapalavra a qual o documento responde, pois esse discurso de igualdade, presente na BNCC, só existe porque se opõe às desigualdades existentes.

[...] As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas (ANPED, 2017, p.2).

Assim, entendo que para realmente haver uma educação com a perspectiva de igualdade de oportunidades na educação básica, é necessário olhar na perspectiva da alteridade, levando em consideração que as pessoas são diferentes, vivem em contextos diferentes, logo se constituem de modos distintos, mesmo sendo todos alunos da educação básica, mas cada um possui sua singularidade e, portanto, não devem ser tratados como iguais, “[...], pois a relação com a alteridade é tomada como constitutivas dos sujeitos” (GERALDI, 2016, p.10).

Por esse viés, após ter feito essa abordagem sobre as vozes que constituem o discurso da igualdade na BNCC e, tendo visto as palavras outras na constituição do documento é que no capítulo seguinte a abordagem será no sentido de auscultar possibilidades de frestas libertárias no enunciado da BNCC como contrapalavras ao discurso da igualdade na educação presente no documento.

3. CAPÍTULO III - POSSIBILIDADES DE FRESTAS LIBERTÁRIAS COMO CONTRAPALAVRAS AO DISCURSO DA IGUALDADE EDUCACIONAL NA BNCC

Neste capítulo, o objetivo é auscultar nos enunciados da materialidade da BNCC possibilidades de frestas libertárias como contrapalavras ao discurso da igualdade educacional. Tendo sido o processo de construção da BNCC fortemente marcado pela participação de entidades financeiras, é possível compreender que ela seja constituída pelos princípios ideológicos de seus idealizadores, sendo esses, portanto, vozes hegemônicas. Tendo predominantemente no enunciado da Base as vozes hegemônicas, que trazem, inclusive, uma linguagem de mercado, quando usa termos como “competência e habilidade”, por exemplo, a BNCC pode ser compreendida como um meio para a educação mercantilizada, porém, existem as contrapalavras como possibilidade de serem frestas libertárias, ou seja, como atos responsivos ao pensamento predominante na BNCC. Desta forma, as compreensões são feitas a partir de alguns excertos do enunciado da BNCC, que, no meu processo de escuta ativa tomei como possíveis frestas, ou seja, possíveis enunciados que se constituem como “válvula de escape,” espaços possíveis de contrapalavras àquelas que predominam no discurso da BNCC. Nesses enunciados, a materialidade discursiva apresenta um jogo potente de forças que se tencionam a respeito dos sentidos que se pretendem construir no documento do Ministério da Educação.

3.1 AS CONTRAPALAVRAS COMO RESPOSTAS AO DISCURSO DA IGUALDADE EDUCACIONAL NO ENUNCIADO DA BNCC

A partir de toda a abordagem feita em torno do discurso da igualdade educacional posto na BNCC, foi possível construir compreensões sobre as vozes constituintes do documento, quais sejam: vozes da hegemonia empresarial, pois, na construção da BNCC, os agentes envolvidos eram principalmente da esfera empresarial (como vimos no Capítulo I desta dissertação), portanto, ela é constituída predominantemente por vozes hegemônicas.

Por isso, a escrita deste capítulo se desenvolve no sentido de mostrar algumas possibilidades de contrapalavras ao discurso predominante na materialidade da BNCC. Para isso, alguns excertos do documento foram usados para mostrar a possibilidade de uma

contrapalavra. Todas as contrapalavras aqui compreendidas estão na materialidade discursiva do documento.

Por esse viés, sobre o discurso, Geraldi assevera que:

[...] Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel do sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro. **E uma relação com o outro não se constrói sem sua participação, sem sua presença**, sem que ambos saiam desta relação modificados (GERALDI, 2015, p.81, grifo meu).

Sendo assim, pode ser entendido que o discurso da BNCC é constituído tanto pelas vozes hegemônicas quanto pelas não-hegemônicas, uma vez que, segundo a perspectiva apontada por Geraldi, o discurso tem necessariamente uma relação de alteridade; o discurso do outro é, pois, constitutivo do discurso do documento. Ainda, considerando a perspectiva bakhtiniana, em que diz que o dialogismo está em todo e qualquer enunciado, como Fiorin assevera: “[...] Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes [...]” (FIORIN, 2017, p.27). Portanto, por essa perspectiva, na BNCC, mesmo que uma voz seja a predominante, há outra voz, ou outras vozes, ali presente, e essa outra voz pode ser compreendida como a atuação das forças contra-hegemônicas.

Desta forma, os tópicos a seguir se desenvolvem no sentido de mostrar no enunciado da BNCC essas possibilidades de frestas libertárias, num jogo de enunciados que se constituem em resposta a outras, num movimento constante de tensionamento ideológico.

3.1.1 A PALAVRA OUTRA COMO ATO RESPONSIVO AO DISCURSO HEGEMÔNICO DA BNCC

Quanto às compreensões das possíveis frestas libertárias na materialidade discursiva da BNCC, a primeira delas pode ser construída levando em consideração o que é posto no documento quando ele argumenta que:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p.5).

Nesse fragmento, o texto do documento afirma que a BNCC não fará, sozinha, transformações suficientemente fortes para alterar “o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil”. Nesse enunciado, é possível auscultar uma resposta a discursos que poderiam afirmar a não capacidade de transformação no quadro de desigualdade pela simples existência da Base, uma vez que “[...] os enunciados têm sentido, que é sempre de ordem dialógica” (FIORIN, 2017, p.26), portanto, esse excerto pode ser compreendido como o pensamento hegemônico respondendo ao pensamento não-hegemônico, quando, por exemplo, este diz que a BNCC não será suficiente ou que não garantirá a igualdade educacional.

Assim, ao admitir que, “por si só” não tem força para alterar esse quadro, o enunciado nos fornece algumas possibilidades de frestas, por meio das quais será possível colocar no jogo as contrapalavras, por exemplo: os currículos (que serão construídos ou reformulados com base no documento, mas que ainda não estão prontos); a formação inicial e continuada de educadores (são grandes e importantes frestas para instaurar e fortalecer o jogo entre as palavras e contrapalavras e que ainda deverão ser revistos tomando a BNCC como documento normativo); a produção de materiais didáticos (já que será necessário produzir outros materiais a partir das novas normativas postas pela BNCC); as matrizes de avaliação e os exames nacionais (que são atualmente fortes ferramentas de controle do que é trabalhado nas escolas de Educação Básica em todo o país e que têm na Base uma necessidade, pelo menos, de adequação).

Essas são as primeiras frestas, materializadas já no texto de apresentação do documento, que nos colocam a possibilidade de instaurar um jogo de forças. É como se o próprio documento do Ministério da Educação admitisse que há espaços para o diálogo a partir da BNCC, que aparece no enunciado como um “início” de mudança.

Se a Base já está aprovada, homologada e em fase de implementação, todos esses processos por ela mesma descritos ainda não estão finalizados e são campos férteis e potências para a instauração de palavras e perspectivas outras de educação, pois “A enunciação é o resultado de uma interação eu-outro, também nas suas características formais. Cada texto, escrito ou oral, está ligado dialogicamente com outros textos [...]” (PONZIO, 2010, p. 37).

Portanto, mesmo quando a BNCC estabelece que os currículos, a formação de educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliação e de exames nacionais precisam obrigatoriamente estar de acordo com o que é proposto por ela, ainda assim, há a voz do outro, há a palavra outra, há a contrapalavra constituindo esses processos, pois “[...]”

Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p.57), portanto, “[...] Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2016, p.57). Logo, “[...] Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói” (FIORIN, 2017, p. 27). Então, a contrapalavra estará constituindo esses processos mesmo que a voz predominante seja hegemônica, mas há aí a possibilidade de frestas libertárias, de uma palavra outra. A partir desse excerto, a própria BNCC vai colocando algumas arenas em que a luta de visões diferentes sobre a educação se debaterão: o currículo, a formação inicial e continuada, os materiais didáticos e as matrizes de avaliações.

Ainda seguindo com as compreensões sobre as frestas libertárias presentes na materialidade discursiva da BNCC, foi possível auscultar uma segunda possibilidade de fresta para que sejam postas contrapalavras ao discurso hegemônico do documento. No item intitulado: “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”, em que trata da “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade,” o documento expõe que:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017a, p.15).

Aqui, o enunciado do documento afirma que o Brasil tem três características: “autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais”. Ou seja, está assumindo a existência de um discurso que não é o discurso reafirmado na BNCC, mas pelo contrário, podem ser compreendidas como contrapalavras ao discurso de igualdade do documento, é a dialogicidade do discurso predominante da BNCC com aquele não dominante.

E o próprio documento deixa duas portas abertas: a construção dos currículos (pelos sistemas e redes de ensino) e a elaboração das propostas pedagógicas (pelas escolas). Ainda segundo o documento, essas são duas potências concretas para que se levem em conta as “necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes”. Portanto, mesmo que seja um discurso oficial do Ministério da Educação, ele responde a vozes que sempre lutaram e apontaram esses aspectos como fundamentais para a construção de uma educação libertária.

Nesse sentido, Bakhtin afirma que:

[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subseqüente resposta em voz alta real [...] (2011, p. 271).

Desta forma, levando em consideração a perspectiva bakhtiniana sobre o enunciado, pode ser compreendido que a BNCC está respondendo as vozes que lutam e defendem que a construção dos currículos seja feita pelos sistemas e redes de ensino, e a elaboração das propostas pedagógicas, pelas escolas de educação básica. O enunciado da BNCC responde ainda a um discurso que luta para que as “necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” sejam considerados na construção desses documentos. Ou seja, quando o documento põe a responsabilidade da construção desses documentos para os sistemas e redes de ensino e para as escolas, isso pode ser compreendido como um ato responsivo a essas vozes que buscam e lutam por isso.

Além disso, o documento também traz as chamadas “identidades linguísticas, étnicas e culturais” dos estudantes que precisam ser levadas em conta. Aqui, vemos um outro ponto de fricção das vozes hegemônicas – que lutam para uniformizar e homogeneizar – e das vozes não-hegemônicas – que lutam para instaurar as diferenças e fortalecer as singularidades.

Assim, podemos compreender a construção dos currículos e a elaboração das propostas pedagógicas como a possibilidade das vozes não-hegemônicas as constituírem também, pois mesmo o discurso hegemônico sendo o mais forte na materialidade discursiva da BNCC, ainda assim a voz não-hegemônica é mencionada como necessária de ser levada em consideração, logo, essa constituição pode ser entendida como um ato responsivo, como uma palavra outra que estará no mesmo espaço que a palavra que se pretende única, ou seja, que o discurso dominante.

No fragmento seguinte da BNCC, lemos:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2017a, p.15).

Aqui, nesse excerto do documento, o enunciado expressa que a Base “explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” – o que o texto está chamando de “igualdade educacional” – e afirma ainda que, sobre essas aprendizagens

essenciais, normatizadas pela Base, as singularidades devem ser não somente “consideradas”, mas “atendidas”. Novamente, é possível auscultar aqui a luta das palavras e contrapalavras, entre a norma igualitária e uniformizadora das aprendizagens essenciais impostas pela Base e as singularidades que vão, de certa forma, se firmando como potência. Mesmo um discurso oficial, hegemonizado e hegemônico, não consegue deixar de trazer as singularidades em sua materialidade, porque a força das contrapalavras não permite que isso se cale, que essas vozes se apaguem.

Mesmo que não as ouçamos ecoar tão fortes quanto às palavras do discurso dominante na BNCC, as palavras outras se fazem presentes e se fortalecem como contrapalavras ao discurso dominante posto ali.

Trata-se da possibilidade de uma outra palavra, fora do seu gênero, fora da sua espécie, fora do seu papel, fora da sua identidade, fora do paradigma de oposição binária; uma palavra “outra” no sentido de “alteridade”, não de “alternativa”; uma palavra de uma diferença que faz diferença, de uma diferença não indiferente; palavra singular, não intercambiável, insubstituível na sua própria relação com o outro único, responsavelmente, responsivamente, única para o outro (PONZIO, 2010, p.14).

Portanto, a contrapalavra aqui “É *outra* palavra no sentido de que não é palavra própria, seja porque palavra do outro *de* mim, palavra do outro, seja porque palavra do outro de mim, aquele outro eu que o eu identitário nega e censura: em todo caso, palavra que se dá na *escuta*, no “dar um tempo ao outro” (PONZIO, 2010, p. 14). É uma palavra outra como contrapalavra, é um discurso outro oposto àquele existente ali.

Sendo assim, no contexto de desdobramentos que serão gerados pelo processo completo de implementação da BNCC, essas palavras do próprio documento podem servir de argumento para que os educadores não deixem as singularidades de lado, para que a força da monologização e da uniformização não vença as diferenças e as alteridades. Aqui, vemos, portanto, mais uma fresta que pode servir às respostas que o discurso não-hegemônico pode dar à hegemonia mercadológica presente em todo o processo de construção e de implantação da Base até esse momento.

Em outro excerto da BNCC, no tópico intitulado “Base Nacional Comum Curricular e Currículos”, lemos:

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as **proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas**

ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade [...] (BRASIL, 2017a, p.16, grifo meu).

Aqui, o texto aponta a necessidade de “adequar as proposições da BNCC à realidade local.” Nesse enunciado, é possível auscultar como uma primeira fresta a palavra “proposições”, pois, como já visto anteriormente, no texto que trata da Introdução do documento, a BNCC se caracteriza como um documento de caráter normativo, ou seja, se é normativo ele dita norma, logo, é obrigatório. Porém, aqui, nesse excerto, ao utilizar a expressão “proposição” ao invés de “normativo”, pode ser compreendido que o documento está amenizando seu teor de obrigatoriedade e se colocando como “proposta”. Quando afirma que “São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local”, levando em consideração também “a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos”, é possível compreender que, assim, ele está dando certa dialogicidade ao documento. Ou seja, as vozes estão em diálogo às vozes que lutam pela autonomia, pelo respeito ao contexto e realidade local dos estudantes estão se fazendo presentes na materialidade discursiva da BNCC.

“[...] A dialogicidade é a dimensão constitutiva de qualquer ato ou palavra ou discurso, interior ou exterior, da consciência e do inconsciente [...]” (PETRILLI, 2013, p. 41), pois, como já explanamos anteriormente, pela perspectiva bakhtiniana “[...] Cada palavra, cada discurso, cada enunciado é sempre uma resposta, uma réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz [...]” (PETRILLI, 2013, p. 41), logo, a BNCC também é constituída pelas vozes não-hegemônicas, que são tomadas pelo discurso do documento e servem como impulso para respostas, para réplicas ao diálogo entre as vozes que lutam para impor uma igualdade educacional como garantia de “sucesso” na esfera da Educação brasileira, e entre as vozes que lutam para garantir a existência da diferença e da singularidade.

Assim, é possível auscultar que, nesse excerto em particular, o documento está afirmando que as aprendizagens são propostas pela BNCC, e não impostas, como é colocado na parte introdutória, e quando diz: “Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade [...] (BRASIL, 2017a, p.16),” ela está mostrando assim, a palavra outra, a contrapalavra, a palavra das famílias e da comunidade que lutam contra uma BNCC que impõe; ou seja, essa afirmação da BNCC é já uma resposta, um ato responsivo às vozes que lutam para serem ouvidas. Só há essa afirmação

de “participação”, de “considerar a realidade local”, de “respeitar a autonomia dos sistemas de ensino e das escolas” porque há vozes que buscam por isso, pelo respeito às singularidades, e assim, em resposta, na sua materialidade discursiva, a BNCC traz essas vozes outras, que não é a voz hegemônica, oficial, da BNCC. É a voz contra-hegemônica constituindo o discurso, é a contrapalavra se fazendo presente.

Nesse jogo das palavras e contrapalavras, ainda seguindo com as compreensões, no próximo excerto lemos:

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC **o reconhecimento da experiência curricular existente** em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados (BRASIL, 2017a, p. 18, grifo meu).

Quando esse excerto trata do reconhecimento da experiência curricular, ele está afirmando que é necessário levar em consideração tudo o que já foi feito em termos de currículo anteriormente à BNCC, que não pode ser deixado de lado, mas é preciso reconhecer o que os sistemas de ensino e as escolas já fizeram, e toda a experiência acumulada por eles. Ou seja, o documento está considerando que a BNCC vem ser uma base para a construção curricular, mas que é necessário considerar a experiência acumulada dos sistemas de ensino e das escolas. E porque o documento aborda isso? Porque essa é a voz não-hegemônica, a voz das escolas, dos sistemas de ensino, que estão lutando para serem levados em consideração na construção dos seus currículos, e a BNCC, portanto, dá essa abertura afirmando que essas experiências precisam ser consideradas.

Por esse viés, considerando que a BNCC traz esse teor de igualdade educacional com uma Base Comum para os currículos de toda a educação básica brasileira, é possível auscultar nesse excerto a contrapalavra que diz que não, uma Base Comum não leva em consideração a alteridade, as diferenças, mas toma todos como se fossem iguais, sem considerar as singularidades existentes. E nesse sentido, pode ser compreendido nesse excerto da materialidade discursiva da BNCC que ela deixa transparecer que a “igualdade não será imposta”, esse currículo comum “será feito levando em consideração a experiência das escolas e dos sistemas de ensino”, ou seja, é a contrapalavra aparecendo como força

centrífuga³⁶, é o diálogo da voz dominante e não dominante se constituindo no discurso da BNCC.

Portanto, aqui, podemos ver um discurso oficial sendo constituído pelo não oficial, pois não há como simplesmente deixar essas vozes não-hegemônicas de fora do discurso, já que “[...] a hegemonia só existe na relação com a não-hegemonia. É no jogo que se dá entre o oficial e o não-oficial, na tensão inerente e constitutiva dessa relação, no encontro dos projetos de dizer de cada classe social que os sentidos são gerados” (CARACELLI-SCHERMA, 2011, p.40). É nesse jogo que as contrapalavras se manifestam na BNCC, ao mesmo tempo em que seu texto afirma que esse é um documento normativo, já considera a tensão da relação com as escolas e com as redes de ensino, afirmando em seu próprio discurso que a experiência deles deve ser considerada ou pelo menos “reconhecidas”.

Outro ponto possível de ser considerado como uma fresta libertária no discurso da BNCC é o seguinte:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, **incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal** e integradora. [...] (BRASIL, 2017a, p. 19, grifo meu).

Assim, nesse excerto do documento, ele vem tratando ainda dos currículos, e, quando fala em “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017a, p.19), isso pode ser compreendido como uma fresta para a singularidade ser levada em consideração, pois, ao afirmar a importância de que esses temas sejam abordados “preferencialmente de forma transversal³⁷”, o documento abre uma fresta para que a

³⁶ [...]. No ensaio intitulado O Discurso no Romance (1975/1998), em Questões de Literatura e Estética, Bakhtin afirma que **as forças centrípetas tendem à unificação do sentido, como se cada palavra exprimisse apenas um significado, enquanto as forças centrífugas tendem à desunificação, ao plurilinguismo social e histórico**, característica própria de toda e qualquer palavra que pertença a uma língua viva. Em realidade, a centralização verbo-ideológico caminha ao lado da estratificação e da descentralização do sentido da palavra. As forças centrípetas e centrífugas cruzam-se no interior da palavra. (Bakhtin, 1975/1998, *apud* Batista, 2015, p.36-37, grifo meu).

BATISTA, Adriana Danielski. **A leitura da palavra e a palavra na leitura**: plasticidade e sentido, 2015. 117 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

³⁷ Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo

singularidade do local seja levado em consideração, pois, apesar de ser o mesmo tema, na transversalidade³⁸ surge a oportunidade da realidade local ser abordada, das diferenças serem consideradas.

Com isso, é possível auscultar que a materialidade discursiva da BNCC deixa uma possibilidade de o mesmo tema ser abordado de forma que, a realidade local, o contexto em que o estudante está inserido, seja levado em consideração, ou seja, é o diferente podendo ser considerado importante dentro de um discurso que traz a “proposta” (como foi abordado anteriormente), do comum.

E aqui, ainda, o documento da Base não só aponta o caminho da transversalidade como possibilidade de se trabalhar as singularidades e a realidade local, como também coloca essa tarefa como responsabilidade das escolas e dos sistemas e redes de ensino, uma vez que “cabe” a eles essa incorporação e abordagem. Embora possamos ver o espaço dos temas transversais como um espaço pequeno para o tamanho da importância de se tratar dessas temáticas, esse espaço se apresenta como uma fresta que pode servir de porta de entrada às singularidades e às realidades locais. É uma pequena rachadura na dureza da BNCC, mas que está presente e constitui a vida do texto do documento assim como as vozes hegemônicas.

Com tudo isso, podemos compreender, com Bakhtin, que [...] Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (2011, p.272), logo, a

quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (BRASIL, 1998, p.26).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> > Acesso: 22/06/2019.

³⁸ Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, **a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.**

Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de “passar de ano”. (BRASIL, 1998, p.30, grifo meu).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> > Acesso: 22/06/2019.

BNCC, mesmo sendo constituída por vozes hegemônicas advindas predominantemente da esfera mercadológica, vozes que se destacam em detrimento de outras, não possui um discurso monológico, pois as vozes não-hegemônicas aparecem nos enunciados, constituem os enunciados, tensionam o discurso dominante, colocam contra a parede o discurso da igualdade educacional de diversas formas.

Portanto, sendo a BNCC composta por uma linguagem educacional constituída pela hegemonia mercadológica, ela possui também algumas possibilidades de frestas libertárias, em que as contrapalavras são possíveis de serem postas como ato responsivo ao discurso hegemônico que constitui o documento. Mas é sempre um jogo de forças que constitui a materialidade da Base, um jogo de forças que ora lutam para manter uma determinada ordem das coisas e ora lutam para instaurar uma palavra outra no enunciado.

Neste sentido, o tópico a seguir se desenvolve na perspectiva de abordar sobre esse jogo das forças que se fazem presentes na materialidade discursiva da BNCC, instaurando uma luta entre as palavras.

3.1.2 Forças centrípetas e centrífugas na arena da BNCC

Tendo feito todas essas discussões e compreensões em torno das vozes constituintes da materialidade discursiva da BNCC, e vendo que ela é constituída por vozes hegemônicas e não-hegemônicas, é importante abordar sobre essas forças que estão nesse jogo das palavras e contrapalavras presentes no documento.

Assim, no item intitulado “Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração”, ao falar sobre a construção dos currículos, lemos que:

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e **a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades** (BRASIL, 2018, p.21, grifo meu).

Nesse trecho, podemos ver que ele inicia com “embora”, que é uma conjunção concessiva, que significa “ainda que” (DICIONÁRIO LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p.130), ou seja, o documento afirma que *Ainda que* “a implementação da BNCC seja de responsabilidade dos sistemas e redes de ensino, em que na construção dos currículos a autonomia desses sistemas e das escolas seja levada em consideração, bem como a

experiência curricular, a realidade local dos estudantes devem ser consideradas”, (como vimos no item anterior). O jogo de concessão aqui está reafirmando que o MEC é quem determina de fato como será, “exercendo” seu papel de “coordenação do processo e de correção das desigualdades”. Interessante atentar para a palavra “desigualdades” que, nesse enunciado, reafirma também a necessidade de uma “igualdade” na esfera da educação, e a BNCC vai demarcando discursivamente a força do exercício de seu papel de “coordenação” e de “correção”. Nessa arena, vemos que “a implementação” da Base é “prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino” e que o documento coloca isso como uma concessão que o Ministério da Educação faz. Contudo, sua força normativa ainda está presente no discurso.

Portanto, podemos ver que o discurso traz as frestas, deixa transparecer que as vozes não-hegemônicas estão sendo levadas em consideração, que estão presentes no discurso e que têm alguma força, mas logo em seguida o discurso centraliza o poder novamente à voz oficial, ou seja, ao MEC. Quando o discurso afirma que “a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo” (BRASIL, 2018, p.21), ele está centralizando a força discursiva à voz oficial, ou seja, a voz hegemônica presente na BNCC. Essa força centralizadora da voz do MEC atua como força centrípeta no discurso.

Neste sentido, Bakhtin (2010) *apud* Prado, afirma que:

[...] as forças centrípetas são caracterizadas por uma linguagem única, tida como verdadeira, que centraliza o pensamento verbal-ideológico e assegura certa compreensão mútua acerca dos eventos da vida, ao garantir uma unificação sólida da linguagem oficialmente reconhecida. E, “[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.” [...] (PRADO, 2017, p.21).

A voz do MEC luta por centralizar os sentidos expressos pela BNCC e materializa isso quando afirma que atuará na “correção de desigualdades”. Ao usar o signo “desigualdades” o discurso tenta assegurar uma certa compreensão mútua, tentando garantir uma unificação, já que dificilmente haverá argumentos contra o combate às desigualdades. Basta saber o que exatamente o documento está nomeando como desigualdade. Ao afirmar a necessidade de correção de desigualdades, o discurso da igualdade educacional vai ganhando força, vai se tornando sólido na linguagem “oficialmente reconhecida”.

Assim, nesse contexto em que estamos abordando a BNCC, podemos compreender que as vozes hegemônicas se caracterizam como forças centrípetas, que são centralizadoras, pois elas estão no centro, no caso aqui, a voz oficial, ou seja, o MEC. E, a voz não oficial é caracterizada pelas forças centrífugas, que tiram o sentido de valor do centro e trazem para as

margens, ou seja, aqui são as vozes não-hegemônicas que lutam para serem ouvidas e serem levadas em consideração na construção e implementação da BNCC.

Desta forma, seguindo com as compreensões, lemos em outro trecho da BNCC em que afirma que “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para **alinhá-las** à BNCC” (BRASIL, 2018, p. 21, grifo meu). Ou seja, se a União irá revisar a formação dos professores para que estejam de acordo com a BNCC, então, pode ser compreendido que a BNCC busca um *alinhamento* na formação dos professores, e assim, uma adequação ao que ela determina, sendo, portanto as forças centrípetas as predominantes nesse processo em detrimento do abafamento das forças centrífugas.

Alinhar a formação inicial e continuada dos professores é colocar numa linha única, num modo único de conceber como deve ocorrer essa formação, e o próprio documento afirma que essa linha é a BNCC. A Base, portanto, se impõe novamente como normativa que deve reger inclusive a formação, muito embora excertos do próprio documento coloquem a possibilidade de a formação inicial e continuada de professores como uma possibilidade de se levar em conta as singularidades e as realidades locais. O texto do documento vai e vem nesse jogo entre as forças centrípetas e centrífugas.

Nesse jogo, podemos ver que:

A força aplicada no discurso de cada homem serve para explicar sentidos diferentes nos eventos singulares da vida, e esses sentidos dependem de onde falamos e para onde olhamos. A força centrífuga não é reação da centrípeta, cada uma tem seu lugar e seu poder e estabelecem entre si uma relação mútua. Desse modo, é possível dizer que existem no mínimo dois lados e duas consciências, e o sujeito assina responsabilmente com seu discurso, sua visão ideológica de linguagem e de educação, que pode ser caracterizada como uma força centralizadora ou descentralizadora da linguagem (PRADO, 2017, p.244).

Por conseguinte, podemos compreender a força da hegemonia sendo centralizadora nesse processo, pois ao querer um alinhamento na formação dos professores, na verdade, está lutando pela homogeneização, por uma única linha, e assim, tentando enfraquecer mais uma vez as singularidades e a autonomia.

No mesmo sentido, a BNCC afirma ainda que “Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o **monitoramento** pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Consed e Undime. [...]” (BRASIL, 2018, p. 21, grifo meu). Aqui, podemos ver nessa expressão “monitoramento” que o MEC irá monitorar o processo de implementação, ou seja, se é monitorado, é excluído de autonomia,

como algumas frestas anteriormente mostraram aqui. Portanto, vemos a todo momento que há nesse jogo discursivo das palavras hegemônicas e não-hegemônicas um tensionamento das palavras, esse jogo discursivo que ora mostra uma “fresta para a liberdade”, ora aparece novamente como normativa, como obrigatoriedade. A necessidade de monitoramento por parte do MEC e de outros organismos nacionais da área expressa uma força centralizadora e unificadora, que tratará de “corrigir” possíveis “desigualdades”. Novamente há a imposição de uma igualdade educacional, já que o MEC irá tratar de monitorar aquilo que não for igual ao alinhamento proposto por ele por meio da BNCC.

Nesse jogo, as forças centrípetas, (que tangem para a centralização, no caso o MEC) e as forças centrífugas, (que tangem para a descentralização, sendo aqui as vozes não-hegemônicas) estão constantemente em embate, se tensionando discursivamente, onde a voz oficial, mesmo sendo dominante, não consegue apagar as vozes não oficiais, tendo, portanto, algumas frestas libertárias (que são as contrapalavras). Contudo, mesmo mostrando essas possibilidades, a voz oficial, ou seja, o MEC, vem se reafirmando como a voz dominante, inclusive afirmando que irá monitorar a implementação.

É neste sentido que o regime de colaboração entre os entes federados, tanto reafirmado no discurso do documento como de grande importância para a implementação da BNCC, merece um olhar atento. Assim, no documento, no tópico que trata da BNCC e o regime de colaboração, é posto que: “Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos” (BRASIL, 2018, p. 20). Porém, quando o MEC aparece como sendo o responsável por monitorar a implementação da BNCC, como sendo o responsável por alinhar a formação dos professores, para que estejam de acordo com as propostas (ou normas) da BNCC, ele está se sobressaindo em detrimento da submissão dos outros entes federados, que ficam subordinados à União. A “colaboração” pode ser compreendida também, nesse contexto, como cada ente federado fazendo o papel esperado dentro do alinhamento proposto (ou imposto) pelo MEC via Base.

Desta forma, pode ser compreendido que nesse regime de colaboração a voz predominante é da União, através do MEC. Sobre essa colaboração posta na materialidade discursiva da BNCC, principalmente quando trata do “monitoramento pelo MEC” (BRASIL, 2018, p. 21) do processo de implementação, podemos compreender que nesse discurso, na verdade, há um teor de fiscalização, ou seja, se ele vai monitorar para ver se está adequado com o que ele propõe, logo, ele vai fiscalizar, e se ele fiscaliza, ele diz se está “bom ou ruim,”

se “aprova ou reprova”, se segue como está ou se precisa mudar, ou seja, adequar ao que ele determina.

Portanto, com toda a abordagem feita até aqui, é possível compreender nesse jogo discursivo onde a palavra está em constante disputa, que as forças que permeiam o discurso da BNCC são principalmente centralizadoras, de sentido hegemônico, mas não só, pois, as forças centrífugas também se fazem presentes, tentando descentralizar o discurso da igualdade posto na BNCC, o que proporciona assim, uma relação tensa no jogo das palavras, uma disputa constante de poder entre as forças constituintes do discurso presente na materialidade da BNCC, o que permite que algumas frestas descentralizadoras do discurso, existam. Contudo, mesmo que no campo discursivo da BNCC existam frestas que tentam descentralizar o discurso predominante, ainda assim, a voz oficial mesmo respondendo a contrapalavra, tem forte força centralizadora.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Nunca um acontecimento, um fato, um efeito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim, me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (FREIRE, *Pedagogia da Esperança*, 2011b, p.25).

Pela perspectiva de Bakhtin (2016), todo enunciado é repleto de atitudes responsivas, e, portanto, é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições, uma vez que um enunciado está sempre constituído por outros enunciados.

Por esse ponto de vista, na epígrafe que escolhi para iniciar essas palavras finais, Freire coloca que o processo de como as coisas acontecem interessou ele sempre mais que o resultado final, pois, como Bakhtin, Freire aponta que por traz de cada coisa não existe uma única razão e, corroborando com esse pensamento dos autores, compreendo que há uma razão das coisas serem como são, e não só uma razão, mas razões, no plural, pois como muito abordado durante toda a escrita desta dissertação, os enunciados estão constituídos por outros enunciados, e sabendo que um texto só tem vida em contato com outro texto, como defende Bakhtin, é que fui buscar as vozes constituintes do discurso da igualdade educacional na BNCC e as vozes contrárias a esse discurso, ou seja, as contrapalavras, para cotejá-las entre si e, assim, fazer as compreensões acerca do assunto.

Desta forma, compreendo que essa pesquisa não está concluída, mas muito pelo contrário, ela foi apenas uma etapa, foi apenas um impulso para continuar a pesquisa na área da educação e das políticas educacionais, pois muitas questões foram surgindo no processo de leitura e de pesquisa, muitas “faíscas” se acenderam e outras questões surgiram. À vista disso, não digo que concluí a pesquisa, mas sim a escrita dessa etapa, por isso, essas palavras finais se caracterizam como uma compreensão da pesquisa feita até o momento, não como uma conclusão fechada, mas apenas como uma das compreensões possíveis.

Pesquisar o discurso da igualdade na educação teve muito significado e importância para mim, pois me lembro da primeira orientação quando a Professora Camila me olhou nos olhos e fez a seguinte pergunta: “É isso mesmo que você quer pesquisar? Porque a pesquisa é sua, é você que vai passar horas e horas sentada, lendo e escrevendo, portanto, precisa ser algo que te dê prazer. Então me diga: é isso mesmo que você quer?” E eu, com medo, porém

com a certeza de que sim, era isso, respondi: “Sim professora, é isso mesmo que quero pesquisar.” “Tá bom. Então vamos começar.”, disse-me ela. Essa foi uma das poucas certezas que eu tive na vida.

A questão da igualdade na educação foi algo que me acompanhou por toda a vida, mas não por que eu entendia sobre isso, mas muito pelo contrário, o fato de eu não compreender o discurso da igualdade na educação me fez querer estudar sobre esse tema, para assim, poder ter um mínimo de noção desse discurso, por isso, foi de grande significado e aprendizagem pesquisar essa temática no mestrado.

O processo de pesquisa não foi fácil, tive muitos desafios, momentos de muitas dúvidas e incertezas, de estagnação, mas foram apenas momentos, e passaram, como todo momento. O primeiro grande desafio foi compreender pelo menos o mínimo, do mínimo do pensamento de Bakhtin para poder usar na metodologia, pois eu nunca havia lido nenhuma obra dele ou algo sobre ele antes do Mestrado, e para mim a leitura de Bakhtin não é das mais fáceis, para não dizer que acho muito complexa. Mas quanto a isso, pude ir fortalecendo as compreensões no grupo de estudos das *“Bakhtinianas – Laboratório bakhtiniano de estudos dos discursos, das expressões artísticas e da educação”*³⁹, que foi fundamental nesse processo, e não só de pesquisa, mas nesse processo do Mestrado como um todo.

Poder ter contato com o pensamento de Bakhtin foi um dos grandes presentes que o Mestrado me proporcionou, e fazer essa escrita amparada na Filosofia da Linguagem, foi de grande importância, pois pude fazer uma escrita como essa que estou fazendo agora, colocando muito de mim, não há como ser diferente, pois considero essa escrita como um ato responsivo meu ao discurso da igualdade que sempre esteve ali na minha vida, portanto, essa escrita é um ato responsivo a essas vozes que constituem esse discurso.

Desta forma, tive na linguagem o meu material de pesquisa, pois foi no enunciado da BNCC que o meu objeto de pesquisa se fez presente, que é o discurso da igualdade na educação contido ali. E assim, para estudar e encontrar esse discurso, foi preciso compreender quais são as vozes que constituem os enunciados da BNCC, para então, compreender os sentidos contidos nele.

Portanto, com a escrita organizada em capítulos, foi possível fazer a abordagem de temas e assuntos que permitiram abranger os objetivos propostos. Assim, no Capítulo I, o objetivo foi discutir sobre as relações entre as vozes hegemônicas, as políticas educacionais e

³⁹ Grupo de Estudos Bakhtinianos, coordenado pela minha orientadora, Professora Camila Caracelli Scherma, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, SC.

o discurso da igualdade educacional existente na BNCC brasileira. Deste modo, abordando assuntos como o discurso do princípio da igualdade na sociedade capitalista, os princípios hegemônicos na constituição das Políticas do Conhecimento Escolar, bem como a contextualização da BNCC, foi possível discorrer, discutir e compreender a BNCC como porta de entrada para a concepção da educação mercantilizada e, para o discurso hegemônico, uma vez que na sua construção, muitos dos envolvidos são agentes da esfera empresarial, logo, compreendo que a BNCC apresenta, em sua materialidade discursiva, portas de entrada para o pensamento hegemônico, principalmente vindo da esfera empresarial, sendo, portanto, constituída fortemente pelo pensamento hegemônico.

Sendo o discurso da igualdade educacional presente na materialidade da BNCC o foco desta pesquisa, e sabendo que ela possui princípios de uma educação mercantilizada, constituído pela hegemonia empresarial, foi que no Capítulo II, com o objetivo de compreender quais são as relações que se travam entre os discursos da igualdade educacional e da igualdade social na BNCC, a escrita se desenvolveu abordando o jogo discursivo que se faz presente na materialidade do documento, assim, assuntos como a educação escolar no contexto das transformações sociais da contemporaneidade, o discurso da igualdade na BNCC, a relação da BNCC com o currículo escolar, bem como a BNCC na esfera oficial e jornalística e, as palavras outras no discurso da igualdade na BNCC foram abordados para fazer as compreensões.

De tal modo, foi possível auscultar a presença de palavras outras na materialidade discursiva da BNCC, mesmo com o discurso hegemônico sendo presença forte, o enunciado deixa frestas que indicam uma relação dialógica na materialidade discursiva do documento. Contudo, foi possível compreender que no processo de construção do documento, as vozes hegemônicas aparecem ativamente em detrimento do abafamento das palavras outras, mas mesmo assim, através de uma escuta ativa, é possível compreender que o discurso do outro está ali, constituindo a materialidade como contrapalavra, a qual o documento responde.

Assim sendo, no Capítulo III, com o objetivo de auscultar nos enunciados da materialidade da BNCC possibilidades de frestas libertárias como contrapalavras ao discurso da igualdade educacional, as compreensões são feitas a partir de alguns excertos do enunciado do documento, em que foi possível, através de uma escuta ativa, auscultar algumas frestas libertárias, ou seja, espaços onde a contrapalavra se faz presente, num jogo discursivo em que as palavras se tensionam numa luta de forças. Portanto, abordando as contrapalavras como respostas ao discurso da igualdade educacional no enunciado da BNCC, foi possível compreender que, a BNCC, mesmo sendo constituída por vozes hegemônicas, não possui um

discurso monológico, pois as vozes não-hegemônicas aparecem nos enunciados, sendo, portanto, frestas, uma palavra outra contida ali, assim, nesse jogo, a palavra outra é compreendida como ato responsivo ao discurso hegemônico da BNCC.

Assim, as palavras se tensionam num jogo de forças que, a todo o momento dão sentido centrípeto as palavras, mas, logo em seguida as palavras surgem com forças centrífugas, mostrando assim, um discurso dialógico em que, a contrapalavra se faz presente junto com a voz oficial. No entanto, mesmo mostrando essas possibilidades de frestas libertárias, de uma palavra outra, a voz oficial vem se reafirmando no discurso como a voz dominante em detrimento do abafar das vozes outras.

Por esse viés, compreendo que na materialidade discursiva da BNCC, espaços como a construção e adequação dos currículos, formulação das propostas pedagógicas, feitas por sistemas e redes de ensino, bem como pelas escolas e, a construção de material didático, dentre outros, são espaços que podem ser compreendidos como respostas do discurso hegemônico ao discurso não-hegemônico, ou seja, são espaços em que as contrapalavras se fazem presentes, aparecendo tanto em forma de resistência ao abafamento posto pelo discurso dominante, como também como possibilidades de pôr uma palavra outra na constituição desses documentos.

Portanto, quando a BNCC faz afirmativas como: “o Brasil é um país caracterizado por acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais” ela está carregada de palavras outras, discurso outro, um discurso que é oposto ao que ela vem reafirmando, mas que está ali constituindo a BNCC, pois, como é afirmado pela perspectiva bakhtiniana, um enunciado é composto de no mínimo duas vozes, mesmo que elas não apareçam tão claramente, mas elas estão lá, pois um discurso é sempre dialógico. Deste modo, esses discursos podem ser compreendidos como frestas libertárias, como contrapalavras, como atos responsivos ao pensamento hegemônico tão presente na BNCC.

Assim, digo que as vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na BNCC brasileira dialogam com a palavra outra, apesar das forças centrípetas serem presenças fortes, as forças centrífugas tem sua potência como contrapalavra, como ato responsivo, pois, um discurso nunca é monológico, mas sempre dialógico. Por isso, “Quanto a mim, em tudo eu ouço vozes, e relações dialógicas entre elas” (BAKHTIN, 2011, p.409-410), inclusive, nos enunciados da BNCC.

REFERÊNCIAS

ANDREIS, Adriana Maria. Cotejo e confroencontro. In: **GEGe. Palavras e Contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.11-16.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/390-2017-09-11-17-16-17>. Acesso: 25/04/2019

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e ABdC Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, 2017. Ofício n.º 01/2015/GR. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso: 25/04/2019

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso: 25/04/2019

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. -3 ed.- Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Para uma filosofia do ato**. [Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza.] University of Texas Press, 1993.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

BATISTA, Adriana Danielski. **A leitura da palavra e a palavra na leitura: plasticidade e sentido**, 2015. 117 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

BLOG DO GERALDI. **Perspectivas críticas dos estudos da linguagem do círculo de Bakhtin.** Disponível em: <http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi/224-perspectivas-criticas-dos-estudos-da-linguagem-do-circulo-de-bakhtin>. Acesso em: 18/06/2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a. Disponível em: (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>) Acesso em: 30/04/ 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>) Acesso em: 17/06/ 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Minuta de Parecer e Projeto de Resolução Voto em pedido de vista.** 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78251-minuta-parecer-projeto-resolucao-que-trata-bncc-2-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30/04/ 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Resolução do Conselho Nacional de Educação, Resolução/CP Nº2, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11/08/ 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> > Acesso: 22/06/2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01/05/ 2018.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 01/05/ 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01/05/ 2018.

CARACELLI-SCHERMA, Camila. A insondabilidade e o cotejamento como caminhos metodológicos e de compreensão. *In: GEGe. **Palavras e Contrapalavras**: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.198-211.

CARACELLI-SCHERMA, Camila. Do chá das cinco à explosão de barris de vinho em território inglês: confrontos sociais e discursivos na TV hegemônica. *In: GEGe. **Questões de Cultura e Contemporaneidade**: o olhar oblíquo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p.39-50.

CARACELLI-SCHERMA, Camila. **A palavra como concretude do espírito de uma época: o nascer – já – caminhando das ideologias da competitividade e a agricultura globalizada**. 2015, 277p. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Conselho de Educação aprova urgência da base curricular, mas adia votação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 07 dez.2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1941532-conselho-de-educacao-aprova-urgencia-da-base-curricular-mas-adia-votacao.shtml>. Acesso em: 23/05/2019

DICIONÁRIO Língua Portuguesa. Coordenação de Izabel Cristina de Melo Rodrigues. – São Paulo: Bicho Esperto, 2012.

Entenda o que pode mudar com a nova Base Nacional Comum Curricular. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 jun. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/06/1785499-entenda-o-que-pode-mudar-com-a-nova-base-nacional-comum-curricular.shtml>. Acesso em: 11/08/ 2018.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. -2ed.- São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. -17 ed.- São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** – 50 ed. Ver. E atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade.** 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org). **Escola ‘sem’ partido.** Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p.17-34.

FUNDAÇÃO LEMANN. Disponível em: (<https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>). Acesso em: 06/10/2018

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. - 2ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. 2 ed. Chapecó: Argos, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. **Ancoragens – Estudos Bakhtinianos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGe. **Palavras e Contrapalavras:** enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p.19-39.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo.** -11 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Com BNCC homologada, Instituto Ayrton Senna lança guia para apoiar a construção de currículos de educação integral.** Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/radar/com-bncc-homologada-instituto-ayrton-senna-lanca-guia-para-auxiliar-a-reelaboracao-de-curriculos-de-educacao-integral.html>. Acesso em: 10/10/2018

LAROSSA, Jorge. Entrevista: **Desafios da Educação.** – UNIVESPTV, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>. Acesso em: 10/10/2018

LAROSSA, Jorge. RECHIA, Karen. **P de Professor**. Tradução de Camila Scherma, Nathan Bastos de Souza, Fabrício César Oliveira, Maurício Failache, Rafael Borges e Nathan Bastos de Souza. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização – 10. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, mai. 2017. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>>. Acesso em: 04 Jun. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento "Todos pela Educação"**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 193 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [Tradução Isa Tavares]. - 2 ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **O que é a BNCC**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/5-panfleto-para-imprimir-ou-enviar.pdf>> Acesso em: 30/04/ 2018.

MIOTELLO, Valdemir. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: GEGe. **Palavras e Contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p.151-168.

MIOTELLO, Valdemir. O cotejo se dá na unidade da resposta. In: GEGe. **Palavras e Contrapalavras**: entendendo o cotejo como proposta metodológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.95-97.

MOURA, Felipe de Oliveira. Dia D da BNCC ocorre nesta terça (6). *Correio Braziliense*. 05 de março de 2018. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eustudante/ensino_educacaobasica/2018/03/05/ensino_educacaobasica_interna,664010/dia-d-da-bncc-ocorre-nesta-terca-6.shtml. Acesso: 16/04/2019.

MOVIMENTO TODOS PELA BASE. **Quem Somos.** Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 22/10/ 2018.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo.** Filosofia da linguagem, crítica e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra.** São Carlos; Pedro e João Editores, 2010.

PRADO, Vanessa Alves do. **Ações do programa paulista *Ler e Escrever* sob os Sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas.** 2017. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p.16-36.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. [Tradução: Ernani F. da F. Rosa]. -3ed. - Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Por que efetivar a BNCC é prioridade?** Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-bncc>. Acesso em: 10/10/2018

Veja o que diz a base curricular final e o que falta para ela chegar às escolas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 dez. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1945047-veja-o-que-diz-a-base-curricular-final-e-o-que-falta-para-ela-chegar-as-escolas.shtml>. Acesso em: 11/08/2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXO A

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

MANIFESTO CONTRA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Os filiados à ANPEd reunidos em Assembleia Ordinária, realizada durante a 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), manifestam os motivos pelos quais somos contra a Base Nacional Comum Curricular:

- 1) A proposta de BNCC em análise no Conselho Nacional de Educação vem sendo questionada em sua constitucionalidade e, certamente, ainda do ponto de vista legal. A proposta fere a LDB nos seguintes aspectos: a) Não respeita o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; b) Fere o princípio da valorização da experiência extraescolar e a formação para o exercício da cidadania; c) Afrenta o princípio da gestão democrática, a formulação participativa do Projeto Pedagógico e o princípio da valorização docente ao investir no controle externo da gestão e do fazer docente.
- 2) A organicidade necessária à existência de um sistema nacional de educação básica exige que ele seja pensado como um todo e não em fragmentos entre níveis, modalidades. A proposta de Base Nacional Comum Curricular em debate rompe com essa organicidade ao tratar apenas de parte do sistema, negligenciando outras, como a modalidade EJA, a especificidade da educação no campo, e o Ensino Médio.
- 3) A proposta de BNCC busca se apresentar como precisa e clara, considerando essas adjetivações positivas. No entanto, ao fazê-lo, evidencia seu compromisso com uma compreensão tecnicista e ultrapassada de currículo.
- 4) A proposta de BNCC sugere que um manual curricular pode reverter as mazelas de um sistema educacional embora estudos nacionais e internacionais apontem exatamente o contrário.
- 5) Entendemos que oferecer os mesmos conteúdos a estudantes/alunos com diferentes experiências sociais e de conhecimento não promoverá a equalização almejada e anunciada pela base, ao contrário, ao *tratar igualmente os desiguais* a base produzirá o aprofundamento das desigualdades. Equalização social requer respeito a percursos e especificidades locais na construção da qualidade da educação. São diferentes os pontos de partida, e, portanto, as trajetórias para que cheguemos aos pontos de chegada equalizadores. Isso parece expresso no grande número de documentos contrários à unificação e homogeneização do ensino.

Mediante o exposto propomos:

anped

Rua Visconde de Santa Isabel, 20 Conj. 206-208 – Vila Isabel-RJ – CEP. 20560-120
(21) 2576-1447 / 2576-2137 – FAX: (21) 3879-5511
secretariaexecutiva@anped.org.br – anped@anped.org.br – www.anped.org.br
CNPJ 30018 410 0001-20

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

- 6) A pluralidade/diversidade do país e daquilo que se produz em suas diferentes escolas precisa ser democraticamente respeitada e considerada. Por isso, entendemos que nossa política educacional e curricular precisa ser proposta a partir daquilo que sabem e fazem nossa população, professores e estudantes, em sua pluralidade, dentro e fora das escolas. Sendo assim, o papel do MEC é promover e apoiar a construção de projetos político-pedagógicos que abranjam toda a comunidade escolar, múltiplas agências, centros de pesquisa, institutos, universidades e etc.
- 7) A atual proposta de BNCC alterou significativamente os rumos do trabalho anterior bem como abandonando as 12 milhões de contribuições endereçadas a SEB/MEC. Entendemos que um modo de corrigir esse processo é a retomada de discussões com o *Fórum Nacional de Educação* que, em sua plenitude representativa é central para a efetiva discussão democrática do que poderia ser uma base nacional curricular inclusiva, respeitosa e plural.

São Luís do Maranhão, 04 de outubro de 2017

Andréa Barbosa Gouveia

Andréa Barbosa Gouveia
Presidente da ANPED



anped

Rua Visconde de Santa Isabel, 20 Conj. 206-208 – Vila Isabel-RJ – CEP. 20560-120
(21) 2576-1447 / 2576-2137 – FAX: (21) 3879-5511
secretariaexecutiva@anped.org.br – anped@anped.org.br – www.anped.org.br
CNPJ 30018 410 0001-20

ANEXO B



Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum

1

O direito constitucional à educação é concretizado, primeiramente, com uma trajetória regular do estudante, isto é, acesso das crianças e jovens a uma escola de educação básica na idade legal, depois sua permanência nessa escola, seguida da conclusão das diferentes etapas em que o ensino é organizado, também nas idades esperadas. Concomitantemente os estudantes devem ainda adquirir os aprendizados de que necessitam para uma vida plena, o que inclui seu desenvolvimento socioemocional e a efetiva inserção na sociedade do conhecimento.

As condições que deve ter uma escola para que possa desempenhar seu papel na garantia do direito à educação de seus estudantes são de três naturezas: infraestrutura, pessoal e pedagógica. O sistema de ensino básico brasileiro tem grandes dificuldades nessas dimensões e, portanto, a solução dos graves problemas educacionais nacionais exige ações concomitantes nas três dimensões referidas, ainda que com ritmos e ênfases apropriados à história e especificidade de cada sistema de ensino.

São bastante conhecidas as dificuldades relativas aos professores, seja pela sua falta, pela insatisfação gerada pelos salários e desprestígio da carreira, ou por sua formação inadequada. Ainda que com menor visibilidade, são relevantes as dificuldades em relação aos gestores escolares que também têm pouca formação para a função e, principalmente, não dispõem de autonomia e recursos para garantir o funcionamento regular da escola sob sua responsabilidade. Por outro lado, estudos recentes mostraram que há limitações significativas na infraestrutura das escolas em muitos lugares do Brasil.

As dificuldades nas dimensões da gestão e da infraestrutura das escolas são tão agudas e evidentes que encobrem o terceiro elemento relativo à organização do ensino que é, portanto, de natureza pedagógica. O projeto pedagógico de uma escola contém as intenções, princípios e orientações que devem reger o ensino e as muitas interações que ocorrem no seu âmbito. O projeto pedagógico da escola traduz seu currículo, uma vez que inclui o que se deve ensinar, como será ensinado e como será verificado se os alunos aprenderam o que lhes foi ensinado. Inclui ainda como precisa ser feita a gestão da escola, a relação com a comunidade e o uso e prestação de contas dos recursos financeiros alocados à escola. Entendido dessa maneira, o projeto pedagógico não é algo pronto e acabado, mas que se revê constantemente com a participação ativa, particularmente dos professores e funcionários bem como de membros da comunidade servida pela escola.

Fixado o conceito de projeto pedagógico e sua relação com o currículo da escola, é importante ainda destacar que uma parte fundante do documento

é aquela que descreve os aprendizados que serão oportunizados pela escola em cada fase escolar.

O projeto pedagógico é próprio de cada escola ou de um grupo de escolas similares, por exemplo, dentro de um mesmo sistema de ensino. Há especificidades locais e regionais que só nele podem ser contempladas. No entanto, os currículos de todas as escolas, sejam elas quais forem, naquilo que se refere ao que deve ser ensinado, precisam ter uma Base Nacional Comum, como expressamente exigido pela Constituição Federal no artigo 210 que diz “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, ou como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), que em seu artigo 26 explicita que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”.

2

A Constituição Federal de 1988 explicitou o projeto da nação brasileira e delegou para a futura promulgação de uma lei, a forma como o sistema educacional deve contribuir para este projeto. Muitas discussões e iniciativas já ocorreram para atribuir um sentido mais específico à genérica prescrição constitucional e, portanto, adequado para o planejamento pedagógico.

Diversos dos consensos obtidos foram contemplados na LDB. O Ministério da Educação criou orientações curriculares e parâmetros curriculares nacionais. O Conselho Nacional de Educação traçou diretrizes nacionais para educação básica. Diversos estados e municípios da Federação desenvolveram e implantaram propostas curriculares locais. Ou seja, há um histórico rico de discussões e iniciativas a ser considerado na construção de orientações claras, de altas expectativas e que deverão se aplicar às escolas de educação básica a respeito do que todos e cada um dos alunos brasileiros precisam necessariamente aprender em cada etapa da sua escolarização básica.

No entanto não existe um consenso nacional do que é exatamente a Base Nacional Comum a que se referem à Constituição federal e à LDB de 1996. Em particular, não há uma lei federal que defina a Base Nacional Comum referida nesses documentos. Esta ausência tem consequências. Uma das mais invisíveis, mas das mais graves, é que muito estudantes não adquirem conhecimentos e habilidades que todo brasileiro tem direito a adquirir. Isso é uma das causas das grandes desigualdades educacionais existentes no Brasil.

A ausência desta base enseja também que as avaliações externas como a Prova Brasil assumam de fato um papel de prescrição da base curricular nacional, quando o contrário deveria ocorrer – a Prova Brasil deveria ser a forma de a sociedade verificar se os estudantes tiveram, de fato, seus direitos de aprendizagem garantidos. A ausência de uma linguagem curricular comum, em particular de orientações legais explícitas a respeito do que os alunos precisam aprender em cada fase da escola, também dificulta a produção e organização de materiais didáticos e a formação inicial e continuada de professores.

3

A construção da Base Nacional Comum é fundamental porque respeita a orientação do artigo 205 da Constituição Brasileira que estabelece como objetivo da educação “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, ou seja, explicita os objetivos de duas naturezas usualmente referidas como cognitivos e não cognitivos, que os alunos devem alcançar em sua escolaridade básica, etapa por etapa.

Na parte cognitiva as resoluções vigentes definem as áreas do conhecimento que devem ser contempladas no currículo escolar. No entanto, é importante que estes conhecimentos disciplinares sejam ensinados de forma que sua utilidade para a vida de cada estudante fique evidente, pois é este o espírito do texto constitucional e da própria LDB. Assim sendo é usual dizer que a base comum se constituirá de conhecimentos e habilidades. Este segundo conceito enfatiza que o conhecimento deve ser incorporado, entendido e usado na análise de situações da vida real. Isto é, a Base Nacional Comum é pensada como um conjunto de objetivos de aprendizagem em que cada conhecimento disciplinar se associa a situações que exigem processos mentais de lembrar, compreender, analisar e aplicar.

A experiência Internacional mostra que uma Base Nacional Comum vale para todo território nacional e inclui a especificação das competências em Linguagens e códigos, especialmente Língua Materna, Literatura Nacional, Arte, Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza, visando a compreensão do mundo físico e natural e; das Ciências Sociais e Humanas, onde se inclui a História e Geografia, especialmente do país. Embora a inclusão destas quatro áreas seja consensual, há na legislação brasileira outras exigências cuja inclusão na Base Nacional Comum é objeto de debate.

Em um segundo momento, a Base Nacional Comum precisa considerar as muitas habilidades não cognitivas que já se demonstraram também importantes para a vida. Habilidades como responsabilidade, disciplina, abertura a novas experiências, capacidade de trabalhar em grupos, respeito às diferenças, capacidade de enfrentar e resolver problemas podem ser adquiridas na escola e, portanto, fazer parte do currículo e da Base Nacional Comum se o debate assim o indicar. É importante registrar que, embora nada do que é necessário para a vida dos estudantes deve ser estranho à escola, ela não pode se ocupar de todas as capacidades que os estudantes precisam. Outras instâncias interferem também na formação da visão de mundo e dos valores de cada criança ou jovem.

4

Definido o que é a Base Nacional Comum, alguns pontos precisam de esclarecimento e ênfase.

O primeiro passo na sua construção é a crença em que a educação de qualidade é não só um direito humano, mas também o fundamento de um projeto maior, qual seja, de desenvolvimento do país. A Base Nacional Comum deve necessariamente ser apoiada por amplo espectro de agentes públicos e privados. Este documento deve ser mais explícito do que está estabelecido atualmente nos textos nacionais legais vigentes que são por vezes genéricos, e promover o debate para o estabelecimento do que, dentro de cada área, deve ser aprendido por todos os brasileiros que concluírem a educação básica.

O documento final da Base Nacional Comum só terá impacto se resultar de um pacto suprapartidário, gerando uma política de Estado, não de governo, implementado no sentido proposto no artigo 26 da LDB, supra referido, e

com força de lei. Ou seja, o desafio que se coloca é envolver os diferentes atores educacionais do cenário nacional, mas com uma visão de futuro que permita a superação de divergências naturais que ocorrem no curto prazo. Se construído com esta visão, será aprovado nos fóruns adequados.

Para o desenvolvimento do documento deve-se levar em consideração tanto as experiências sólidas já desenvolvidas no Brasil, no âmbito de alguns estados e municípios, quanto de outros países que recentemente enfrentaram o mesmo desafio. De forma particular citam-se como relevantes as experiências de: Austrália, Inglaterra, Cuba, Chile, Portugal e Estados Unidos, que usaram diferentes estilos e métodos de desenvolvimento, muitos com claros ensinamentos para o Brasil.

A metodologia de construção a ser liderada pelo MEC enfatiza a colaboração entre os entes federados, na perspectiva de que diferentes sistemas têm responsabilidades distintas, mas todos devem conter uma parte comum do currículo que é a Base Nacional Comum, que garantirá equidade no sistema educacional e a materialização do direito à educação. Além disso, a sociedade em geral, por meio de suas várias organizações, será ouvida, pois terá muito a dizer no debate a respeito da qualidade daquilo que é ensinado nas escolas do país. No entanto, o processo só chegará a bom termo se metas e prazos forem estabelecidos.

Importante ressaltar que o documento da Base Nacional Comum não deverá incluir detalhamento de como cada objetivo de aprendizagem deve ser ensinado. Nesse aspecto é importante reconhecer que há necessidades específicas, geradas pelo perfil do aluno atendido, história da comunidade ou mesmo opção pedagógico-epistemológica das equipes locais, que impactam e caracterizam a pedagogia a ser usada em cada escola.

5

Faz-se importante ressaltar que a iniciativa de estabelecer uma Base Nacional Comum não se propõe ou confunde com a criação de um currículo nacional comum, embora seja, naturalmente, parte do currículo das escolas. No entanto, sua adoção teria como consequência que os currículos de todas as escolas terão similaridades no que diz respeito às aprendizagens esperadas em cada fase escolar em âmbito nacional.

Os objetivos de aprendizagem incluídos na Base Nacional Comum devem ser claros e exigentes. A questão da exigência é particularmente importante. O Brasil não pode oferecer a suas crianças e jovens oportunidades educacionais mais limitadas do que a oferecida por outros países.

A definição da referida base criará uma linguagem de expressão dos fatos pedagógicos que precisa ser também parte inegociável do currículo dos cursos de formação inicial e continuada dos professores de educação básica, da preparação de estratégias pedagógicas, de materiais de apoio ao ensino, da organização de atividades didáticas, livros e até da organização de sites na internet, onde o desenvolvimento de tecnologias de ensino possa ser compartilhado. Finalmente, da Base Nacional Comum emanará a matriz de especificação das avaliações nacionais.

Está feita a proposta. Trata-se de uma aposta otimista cuja finalidade é colocar o país no rumo de uma educação de qualidade para todas as suas crianças e jovens.

<http://basenacionalcomum.org.br>

ANEXO C

Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)

O Ministério da Educação entregou esta semana a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A ANPEd, desde o ano de 2015, vem produzindo um conjunto de posicionamentos críticos acerca da proposição de uma Base Nacional Comum Curricular. São elementos presentes nesta crítica tanto a metodologia de elaboração que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar.

De maneira preliminar, a Diretoria da ANPEd, explicita suas preocupações com o que a BNCC apresentada ao CNE sintetiza. Entre elas, destacamos:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças.

Face às preocupações expostas, a Diretoria da ANPEd reafirma sua compreensão de que Educação é compromisso com o público, com o bem comum, com a diversidade e respeito às práticas e processos educativos que se encontram em curso nas escolas brasileiras - aspectos pouco considerados pelo documento entregue pelo MEC ao CNE.

A terceira versão do Documento será objeto de estudo dos grupos de trabalho (GT) da ANPEd. A Diretoria da ANPEd conclama seu corpo de associados organizados em seus 23 Grupos de Trabalho para que se dediquem a essa leitura e auxiliem na construção de um posicionamento crítico de nossa Associação sobre o Documento.

Diretoria da ANPEd, Abril de 2017.

ANEXO D

Posição da ANFOPE sobre a BNCC



Posição da ANFOPE sobre a BNCC

Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação é uma entidade que se constituiu no interior do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e se fortaleceu, nos anos 1980, particularmente com a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador ocorrida durante Primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE/1980). Posteriormente, transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1983) e, em 1990, tornou-se a Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

O movimento nacional pela formação se inicia, no final dos anos 1970, com a mobilização dos educadores preocupados com as indicações do Conselho Federal de Educação - CFE (1975/1976), as quais prenunciavam a imposição de uma visão neotecnista de formação de professores pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SeSU) no processo de reformulação dos cursos de licenciatura. Nessa oportunidade, os educadores que integravam o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador também investiam epistemologicamente contra o currículo mínimo, imposto a todos os cursos do ensino superior e propunham ações para a redefinição e a busca da identidade do curso de Pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores. Sob o ponto de vista político, os educadores acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, na redemocratização do país, dentro de uma concepção crítica e emancipadora, historicamente necessária e, movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais do regime ditatorial.

Hoje, sob o protesto das entidades científicas, sindicais e de diversos movimentos sociais organizados da sociedade civil, revivemos um contexto autoritário semelhante àquele anterior ao da redemocratização do país, só estancado com a promulgação da Constituição de 1988, que reinstituiu o Estado democrático de direito e os direitos de cidadania. O cenário atual, a par

Posição da ANFOPE sobre a BNCC

da instabilidade política e econômica e de ampla crise institucional, é marcado por imposições de medidas que implicam retrocessos à educação, mediante adoção de políticas que retiram direitos e desmontam estruturas e ações nos diversos campos da vida social que impactam diretamente o financiamento para a educação e as políticas nacionais de formação de professores. Tais movimentos prejudicam irremediavelmente a infraestrutura escolar, comprometem o acesso aos materiais e tecnologias educacionais ao mesmo tempo em que distorcem a necessária avaliação da educação básica. Assim, coerente com a luta em defesa da educação pública que vimos travando há quatro décadas, manifestamos em alta voz que a ANFOPE repudia todas as medidas reformistas do Estado brasileiro infligidas nos últimos dois anos por coerção advinda da sociedade política.

Nesse contexto, não podemos nos furtar de tomar posição em relação à BNCC, sua elaboração e implementação, e nesse sentido, a Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, reafirma seu posicionamento crítico, manifestando seu repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC, explicitado a seguir.

Após participar de todas as cinco audiências sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), coordenadas pelo Conselho Nacional de Educação, julgamos que não basta apenas manifestar nossa preocupação com o processo de elaboração e discussão da BNCC - questionada desde a sua primeira versão por Universidades e entidades do campo acadêmico, tanto pelos equívocos de formulação que impõem uma centralização curricular baseada em uma uniformidade incapaz de considerar a diversa realidade das escolas brasileiras e o ethos de seus alunos, quanto pela forma de condução desse processo. Questionávamos a condução por imposição da terceira versão da BNCC, e também seu processo de produção que desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos. Ato contínuo, a Anfope, agora, vem com convicção repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Da mesma forma, com convicção, rejeitamos a implementação de uma BNCC dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação.

Acreditamos que a complexidade de uma política curricular nacional não permite a adoção de matrizes curriculares homogeneizadas a ponto de ameaçar o princípio federativo republicano da autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos projetos político pedagógicos das instituições escolares, como explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Res. CNE/CB n. 4, de 13/7/2010). Ademais, a homogeneização proposta impacta negativamente a formação de professores ao impor uma lógica centralizadora nos processos educativos e de avaliações de larga escala de instituições

Posição da ANFOPE sobre a BNCC

educacionais, de professores e da aprendizagem. Nesse sentido, repudiamos também a “certificação” de professores mediante o Exame Nacional do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), recentemente aprovado na Câmara de Deputados.

Outro aspecto que merece nosso enfrentamento é a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC, ferindo a autonomia das instituições formadoras, restringindo a formação de professores em sua dimensão cognitiva, a um contexto, em que a educação privada e a modalidade de educação a distância avançam de maneira assustadora no campo das licenciaturas e da formação continuada dos profissionais da educação, em que campeia a adoção de material didático previamente estabelecido, atendendo a interesses de fundações privadas.

Reafirmamos nosso repúdio à concepção de competências por entender que esse modelo de “conteúdos curriculares a serviço de desenvolvimento de competências” não respeitou os Documentos da BNCC produzidos pelos estados e ainda retroagiu ao modelo de competências das DCN de Formação de Professores (Resolução CNE nº 1/2002), revogada pela Resolução CNE nº 2/2015. Além do mais, desconsiderou todas as Resoluções do CNE que tratam da Educação Básica e separou a BNCC do Ensino Médio das outras etapas e modalidades da Educação Básica. Especificamente no que se refere à Educação Infantil, por exemplo, a terceira versão apresenta redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem.

Não nos posicionaremos sobre o conteúdo propriamente dito da atual versão da BNCC, pois a consideramos inaceitável do ponto de vista curricular, pedagógico e educacional, e a reputamos como mais um retrocesso imposto por um governo considerado ilegítimo pelo grupo de entidades científicas, sindicais, estudantis e por grande parte da sociedade brasileira (haja vista seus baixíssimos índices de popularidade divulgados pelas pesquisas), que se posicionam contrários à BNCC desde a sua primeira versão.

Da mesma forma, não podemos ser coniventes com o descaso na construção do Sistema Nacional Articulado de Educação proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), tampouco com a descaracterização do Fórum Nacional de Educação, iniciativas que ameaçam cada vez mais o cumprimento das metas do PNE.

A Anfope alerta e posiciona-se de forma contrária às ações e às políticas que poderão advir da adoção da BNCC, a saber:

Posição da ANFOPE sobre a BNCC

- a padronização curricular que tem como fundamentos o lema " avaliar e punir" estudantes, escolas e professores;
- a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC; a adoção de material didático previamente estabelecido em substituição à formação contínua dos profissionais da educação;
- o fortalecimento das avaliações nacionais censitárias em larga escala, cujos resultados servirão como base para avaliação, remuneração e controle do trabalho docente, contribuindo para o enfraquecimento da autonomia dos professores;
- a Educação Infantil ser assumida como uma etapa escolarizante e preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental;
- a proposta de avaliação nacional de docentes da educação básica, a ser implementada pelo Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB), que institui progressão em decorrência dos resultados dos exames e das notas dos estudantes;
- as propostas existentes hoje em vários estados, de entregar escolas a Organizações Sociais (OS) e de criação de escolas charter, de gestão privada.

Para além da denúncia e do repúdio, pautamos, como agenda de discussão, propostas historicamente defendidas pela Anfope:

1. Fortalecimento da política de valorização profissional dos professores nos termos definidos pelo PNE para formação, carreira e condições de trabalho, com implementação do piso salarial em todos os estados e municípios.
2. Promoção de concursos públicos para docentes da educação básica, impedindo a contratação de professores em caráter precário e sem a formação adequada.
3. Substituição da avaliação censitária da educação básica pela avaliação amostral, fortalecendo os sistemas estaduais e municipais de avaliação em sintonia com as comunidades escolares, incluindo formas de avaliação institucional participativa em cada escola.
4. Paralisação dos processos de privatização da educação e da escola e Universidades

Posição da ANFOPE sobre a BNCC

públicas.

Por fim, a Anfope destaca a inadequação de conduzir essa discussão em momento de grave crise política e institucional e de crescente instabilidade do Governo Temer, o que acentua a ilegitimidade de sua assunção ao cargo e compromete a Democracia Representativa Republicana Brasileira.

BRASÍLIA (DF), 11 de setembro de 2017.

ANEXO E



Ofício n.º 01/2015/GR

Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.

A Sua Excelência a Senhora
 Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar
 Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular
 Conselho Nacional de Educação
 70.160-900 – Brasília - DF

Assunto: **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**

Senhora Conselheira,

Vimos por meio deste encaminhar à apreciação deste egrégio Conselho a **Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular** produzida por uma equipe interinstitucional de pesquisadores vinculados à Anped/Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação, por meio do GT 12: Currículo, e à ABdC/Associação Brasileira de Currículo. As duas associações têm atuado conjuntamente num esforço de diálogo com a SEB/MEC no sentido de debater o documento *Base Nacional Comum Curricular* apresentado à consulta pública em setembro deste ano, avaliado por ambas as entidades como problemático e impróprio para as finalidades a que se destina. Com o objetivo de ampliar e fundamentar o debate, os pesquisadores do Grupo de Trabalho 12: Currículo/Anped e da ABdC analisaram o documento, produziram onze textos críticos e convidaram para o debate o Professor Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Básica da SEB/MEC, durante a 37ª reunião da ANPED, realizada em outubro, no campus da UFSC, em Florianópolis/SC. Considerando a necessidade de ampliar os debates, amplificar e consolidar a manifestação majoritária das entidades contrária à BNCC, o GT 12: Currículo apresentou moção que foi aprovada na Assembléia Geral da referida reunião. A seguir, GT 12: Currículo/Anped e ABdC compuseram comissão encarregada de elaborar a **Exposição de Motivos** que aqui encaminhamos para análise do CNE, integrada pelos seguintes membros: Alice Casimiro Lopes (UERJ), Álvaro Hypólito (UFPEL), Ana de Oliveira (Colégio Pedro II), Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Elizabeth Macedo (UERJ), Fabio de Barros Pereira (SEEDUC/RJ e UERJ), Inês Barbosa Oliveira (UERJ), Janete Magalhães Carvalho (UFES), Maria Luiza Sussekund (UNIRIO), Rita de Cássia Frangella (UERJ), Rosanne Evangelista Dias (UERJ).

Por fim, manifestamos nossa disposição ao diálogo e total disponibilidade de prestar quaisquer esclarecimentos adicionais reafirmando nosso compromisso histórico com o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Respeitosamente,

Inês Barbosa de Oliveira
 Presidente da ABdC/Associação Brasileira
 de Currículo.

Maria Margarida Machado
 Presidente da Anped/Associação Nacional
 de Pós-Graduação e pesquisa em Educação



A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, por meio do *Grupo de Trabalho 12: Currículo*, e com o apoio da ABdC/Associação Brasileira de Currículo, manifesta-se contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC à consulta pública como *Base Nacional Comum Curricular*. Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos.

Entendemos que o documento *Base Nacional Comum Curricular* apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina "estrutura do documento e de seus fundamentos", uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contendo a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de *uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores* traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. Como já viemos verificando em estudos e debates nacionais e internacionais, essa tríade orientada para os valores do mercado tem gerado, consequentemente, a desvalorização e privatização dos sistemas públicos de ensino e seus atores em diversas dimensões. Portanto, *expomos abaixo nove (9) motivos que colocam em evidência que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade reconhecido nas especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental de 9 anos, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos previstos em nosso contrato democrático e compromisso político com a construção da justiça social.*

1. Diversidade versus uniformização

Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as "realidades locais", suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças. Há uma fórmula estreita: um triângulo em cujos vértices estão a BNCC, a formação de professores e a avaliação em larga escala, estruturadas a partir de 4 objetivos de formação: competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de

1



desempenho. Resultado: padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade. Ressaltamos que a valorização da localidade, das negociações e diversidade de sentidos, em suas manifestações autônomas em cada escola, em cada rede, é não apenas como entendemos ser necessário pensar qualquer construção de “currículo”, mas um dos primordiais frutos da luta política pela democracia no Brasil e pelo reconhecimento do direito à diversidade que foi garantido pela LDB e deu origem a uma sequência de políticas e ações do MEC ao longo dos últimos 20 anos. Neste sentido, entendemos que qualquer proposta curricular deve lembrar que a LDB em seu Art. 3º estabelece que o ensino será ministrado com base em *princípios*, notadamente: II – *liberdade* de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – *pluralismo de ideias* e de concepções pedagógicas; V – *respeito à liberdade* e apreço à tolerância; VII – *valorização do profissional* da educação escolar; VIII – *gestão democrática* do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; X – valorização da *experiência extraescolar*; XI – vinculação entre a *educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, e por fim*, XII – consideração com a *diversidade étnico-racial*. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

2. Nacional como homogêneo: um perigo para democracia

Entendemos que a qualidade da Educação Básica só pode ser pensada socialmente e como direito público de todo e qualquer cidadão. Consequentemente, qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens. As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas.

3. Os entendimentos do Direito à Aprendizagem.

A ideia que rege a proposta se alimenta de um aspecto supostamente legal: isso estaria previsto na LDB e no PNE 2014-2024. Sabemos ser esta apenas uma das leituras possíveis dos textos da Lei e do Plano referidos, como alertamos acima. Paralelamente, outros, e mais relevantes, aspectos são anunciados pelos discursos que defendem a BNCC: a busca de redução das desigualdades escolares, a melhoria da qualidade da educação básica e a garantia do respeito ao direito de aprendizagem dos alunos, o direito universal à educação pública, gratuita, e laica, de qualidade. Mas, isso só pode ser contemplado se o direito à igualdade for pensado em concomitância com o direito à diferença e o respeito à pluralidade. Assim, direitos de aprender e de ser sujeito do próprio processo educativo são incompatíveis com listas de conteúdos que devem ser aprendidos e que, por isso, não podem ser percebidos como direitos, mas como obrigações, conforme atestam as avaliações de larga escala que os consideram definidores da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem efetivados em diferentes escolas, por diferentes



alunos.

Os direitos de aprendizagem apresentam-se como eixos nos quais se desdobram os objetivos contencionais a serem alcançados pelos professores, reduzindo-se o direito à educação ao direito à aprendizagem, passando-se a concebê-la apenas como escolarização. Há uma naturalização dos direitos tomados como absolutos, de forma que a busca da igualdade social, posta como objetivo da discussão em torno dos direitos, transmuta-se em homogeneização e normatividade. As diferenças são vistas como particularidades, especificidades concretas, que não devem interferir nas propostas idealizadas de construção de uma igualdade que se torna “mesmidade”. O direito de aprender os conteúdos é fundamental nas escolas, mas precisa estar articulado a dimensões outras, igualmente importantes, considerando a complexidade e a multireferencialidade do processo educativo. Assim, se aprender é preciso, é fundamental reafirmar que a educação não se esgota em aprendizagem. E aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos ou em metas formais, inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados “ao longo da vida”.

4. Conteúdo não é base

Registramos, seguidamente, que a diversidade teórica e epistemológica dos debates no campo da educação em geral e do currículo, particularmente nos últimos 40 anos, é desconsiderada no corpus teórico do documento, bem como a pluralidade epistemológica do mundo, e as diferentes formas de compreensão e de ação sobre ele que caracterizam nossa sociedade multicultural e multiétnica. Argumentamos que existem experiências curriculares em curso cuja historicidade e saberes acumulados devem ser considerados para qualquer construção nacional, não como exemplo, mas como premissa. Nesse sentido, discordamos veementemente da possibilidade de construir qualquer “Base” cujo limite seja tênue entre o que se entende por “orientações estruturadoras” para “redes e escolas” e o estabelecimento detalhado de relações teóricas, de valores, de conhecimentos, ou seja, de um “currículo mínimo”, único. Os processos locais e autônomos que, reiteramos, devem ser parte dos debates e formulações curriculares não podem nem devem ser percebidos como “parte diversificada”, na medida em que não são separáveis, epistemológica nem politicamente, dos contextos em que são produzidos, nem do conjunto de conteúdos selecionados para integrar toda e qualquer proposta curricular.

Nesse sentido, e indo além, é importante assinalar que, em tempos de ruptura e questionamento dos campos disciplinares em todo o mundo, a construção de uma *Base Nacional Comum Curricular* a partir, e somente orientada por conteúdos definidos por especialistas em diferentes áreas do conhecimento é uma proposta natimorta. Tal proposta desconsidera relações inter e entre as áreas e os conhecimentos que lhes seriam próprios e constitutivos, além de não ser capaz de contemplar algumas das metas especificadas nos protocolos propostos, a de “atribuir conteúdo social” aos conteúdos escolares, visto serem essas respostas a relações e sentidos que transcendem os próprios conteúdos.

Criticamos e nos opomos à centralidade conferida à lógica do ensino de conteúdos, tidos como universais e à sua seleção por especialistas, desconsiderando-se as relações entre eles e as lutas epistemológico-políticas e sociais que se travam entre diferentes significados que a eles são atribuídos, não apenas nas escolas, mas em diferentes contextos sociais e culturais que têm um



espaço legal e democraticamente garantido: os projetos político-pedagógico locais (LDB/1996; Art. 12, 13, 15). Percebemos na BNCC uma lógica em que a seleção de conteúdos proposta é tida como capaz de dar conta do planejamento curricular, desconsiderando que essa seleção é arbitrária e produzida em meio a relações de poder em virtude das quais se exclui muitos outros conhecimentos possíveis de serem ditos e, muitas vezes, necessários de serem tratados. Lutamos contra algo que nos assusta, que é a defesa, a partir desta seleção de conhecimentos disciplinares, da ideia de um currículo nacional, desconsiderando a multiplicidade de conhecimentos decorrente da pluralidade de modos de compreender o mundo e de nele intervir, de desejos e intenções, derivada de uma pluralidade também de atores sociais do país, na escola e fora dela.

Por tudo isso, entendemos que a construção de um documento pautado em objetivos de aprendizagem estabelecidos hierarquicamente por equipes de especialistas nas diferentes áreas, seja sob a forma de manual ou de conjuntos de protocolos, que não tenha como ponto de partida o chão da escola (seria melhor dizer das escolas), não representa o entendimento das comunidades de educadores organizadas nas nossas associações, ANPED/ABdC, sobre as possibilidades de construção real de uma Educação Básica, pública e gratuita de qualidade no Brasil e o possível papel de propostas de reforma curricular nesta construção. Por isso avaliamos, por um lado, que não faz sentido caminhar em direção aos conteúdos, objetivos e áreas de conhecimento antes de debater e acordar sobre: O que é currículo? O que é avaliação? O que são direitos de aprendizagem? E de outro, perguntamos: a quem interessa essa metodologia de construção da BNCC a partir de elaboração de objetivos de aprendizagem? De que modo a fixação dos objetivos de aprendizagem e a hierarquização dos resultados favorecem ao apostilamento, privatização e homogeneização do ensino?

5. O que não se diz sobre as experiências internacionais

Preocupamo-nos com a busca, em experiências internacionais, de modelos educativos e curriculares a serem importados e/ou com a adoção de tendências de políticas educacionais, de modo pouco problematizado, particularmente com o modo como as ideias profundamente conectadas de “um currículo nacional” e “testes padronizados de avaliação de desempenho” apresentadas são percebidos como modelos de sucesso e garantia de qualidade de educação. Esses modelos sustentam argumentos a favor de uma *Base Nacional Comum Curricular* como sendo a pauta única para monitoramento, planejamento e implantação de políticas educacionais de sucesso. Há um silenciamento sobre as discussões que envolvem os movimentos de unificação curricular nos EUA, África do Sul, Suécia e Finlândia e outros, cujos resultados vêm sendo duramente criticados em seus países por professores, pesquisadores e movimentos sociais e até pelos seus próprios reformadores, como no *mea culpa* dos reformadores Diane Ravitch, nos EUA e Lesley Le Grange, na África do Sul. Entre os críticos, para trazer apenas alguns, mencionamos: William F. Pinar e seus trabalhos sobre o papel do currículo nacional e dos testes padronizados no processo de “demonização das professoras americanas”; as pesquisas de Todd Price, sobre os valores neoliberais na unificação curricular nos EUA e os “protestos dos movimentos sindicais de professores em Chicago”; os estudos sobre os riscos para democracia de uma educação para resultados na África do Sul pós-Apartheid de Bekisizwe S. Ndimande; e ainda de Johan



Liljstrand e seus estudos sobre “a falta de democracia na sala de aula quando os currículos passaram a ensinar democracia na Suécia”, sem contar o “reflexo cruel desta hegemonia unificadora nos cursos de formação de professores e desumanização do trabalho docente” (também na Suécia) conforme estudam Anneli Frelin e Silvia Eidling. Ao contrário do que afirmam os “defensores” da BNCC, as “lições de sistemas escolares de alta performance”, como o finlandês, sugerem que devemos reconsiderar como pensamos o magistério como profissão e qual o papel da escola em nossa sociedade. “Primeiro, a padronização deveria focar mais na formação de professores e menos no ensino e no aprendizado em escolas”, disse ao Washington Post, em 2013, em artigo traduzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o finlandês Pasi Sahlberg, um dos maiores experts mundiais em reforma escolar. Entre outras, estas experiências, pesquisas e debates chamam atenção para dois grandes riscos que oferecem as “unificações curriculares” aos que pretendem consolidar um sistema educacional democrático e capaz de melhorar a qualidade da educação pública e ampliar as conquistas democráticas da sociedade a partir do que se pensa/cria/aprende nas escolas de Educação Básica: a fragilização da autonomia, da diversidade e da localidade em prol da centralização; e a criação de uma classe de planejadores de currículo que, de fora das escolas e de suas realidades, a partir de uma única e hegemônica visão sobre conhecimentos válidos e necessidades de aprendizagem de conteúdos, legisla sobre o que se deve ou não fazer nas escolas com base naquilo que crê ser importante de conhecer. A divisão entre “planejadores” e “executores”, estabelecida hierarquicamente e reforçada politicamente, teórica e epistemologicamente na BNCC, não corresponde ao projeto de educação e nação democráticos e plurais que pensamos e está refletido em nossa legislação, pois não respeita a diversidade, a autonomia e não fomenta as práticas de democracia nos *espaçotempos* educativos, além de desvalorizar os saberes dos professores e, sobretudo, desconsiderar e silenciar os saberes endógenos locais.

6. Gestão democrática *versus* responsabilização

A adoção da BNCC comprometerá a democratização da gestão escolar conforme definida pela LDB e pelo PNE. O atrelamento da BNCC às avaliações externas, bem como seu caráter prescritivo fortalecem instâncias de controle do trabalho docente com a adoção de um modelo de gestão de inspiração abertamente empresarial, não-participativo, que concentra poderes nas mãos dos diretores e autoridades externas às escolas, tanto na gestão administrativa quanto pedagógica. A adoção dessas políticas padronizadas de cima para baixo deixa pouca ou nenhuma margem de manobra para a definição dos projetos político-pedagógicos com planejamento participativo das ações e currículos escolares, na medida em que promovem a parametrização pelo mínimo obrigatório dos currículos das escolas e as hierarquizam de acordo com seus resultados. Entendemos que o papel do MEC como gestor da política educacional brasileira e responsável pelo respeito à legislação educacional brasileira passa por proteger as diversidades, e não por conduzir “os administradores” dos sistemas locais de educação a qualquer tipo de influência unificadora desrespeitosa para com as especificidades e possibilidades de trabalho das unidades educativas sob sua responsabilidade ou à pressão sobre profissionais de educação, alunos e comunidades escolares ditadas por mercados ou outros interesses que não o da construção de um sistema público de educação para todos, democrático e de qualidade. Sustentamos que a coerência com os princípios democráticos aponta para a busca cada vez maior de flexibilização e

5



de suporte local e não para o movimento de unificação curricular, que se mostra favorável ao estabelecimento de hegemonias e consequente exclusão social e escolar. Inspirados em Boaventura de Sousa Santos defendemos que *as soluções para os problemas globais são locais e que, quanto mais global for um problema, mais locais devem ser as soluções.*

7. A Base e a avaliação (contribuição do Prof. Luiz Carlos de Freitas)

A elaboração da *Base Nacional Comum Curricular* ficou centrada na produção de objetivos de aprendizagem que parecem voltados para a elaboração de testes censitários que serão usados como instrumentos para a meritocracia que desconsidera as possibilidades específicas de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos sociais, culturais e econômicos e o controle verticalizado, ampliando os processos de segregação escolar, ao contrário do que dizem propor aqueles que a defendem. Uma Base Nacional, se é que isso é possível fazer, deveria partir de um entendimento sobre o que é uma boa educação, para poder orientar os esforços da nação na formação de sua juventude e não de medidas fragmentadas de seleção e organização de conteúdos sem que objetivos mais amplos a oriente. Ao invés disso, o MEC assumiu valorizar a controversa ideia de que obter nota alta ou melhorar a nota média do aluno ou da escola em testes de avaliação censitários conduz a uma boa educação nacional, numa perspectiva de hipervalorização do “teste” como guia e orientador das políticas de currículo, quando, efetivamente, deveria se dar o oposto. Com relação a isso, temos a experiência do Estado de Nova York, nos EUA, onde 220 mil crianças foram retiradas do sistema público de avaliação por seus pais, o que atesta a capacidade opressora e nociva aos alunos daquilo que se pode chamar de “avaliacionismo”. Junte-se a isso a ruptura com a necessária autonomia docente que a padronização curricular por meio da avaliação externa e hierarquizadora causa, com consequências sobre as necessárias adaptações nos procedimentos e modos de abordar conteúdos em função das necessidades e possibilidades dos alunos em cada sala de aula e em cada escola. Ou seja, temos motivos suficientes para questionar a possível melhoria da qualidade da escola pública promovida pela definição da base, reiterando nossa posição contrária a ela.

8. Desqualificação do trabalho docente: unificação curricular e avaliação externa

No caso da docência, a dimensão que se torna central na BNCC é a de que o professor, protagonista no processo, centraliza em grande medida a responsabilidade pelo êxito da educação. Essa equação nefasta não considera a diversidade como componente do humano e dos processos de criação de conhecimentos e valores. Segundo o educador Luiz Carlos de Freitas, *as pesquisas e o discurso pedagógico dos anos 1990 ganham força como possibilidade de embasamento teórico para as reformas políticas educacionais de cunho neoliberal que enfatizam a formação de professores como alicerce para mudanças curriculares.* Tal discurso representa uma retomada ou um retrocesso à formação tecnicista da década de 1970, que foi questionada pelo discurso emancipatório e crítico da década de 1980. Todavia, essa discussão é retomada com uma nova roupagem, através do discurso da “aquisição” das habilidades e competências necessárias à vida pessoal e profissional e aquilo que ele esconde e negligencia a respeito do que se constrói pessoal e socialmente. Assim, qualidade é resultado nas avaliações (testagens externa padronizadas) e qualificar o professor para a ação técnica passa a ser melhorar a qualidade da educação. No entanto, cabe lembrar a impossível compatibilidade entre os interesses empresariais



que regem essa nova onda tecnicista na educação, representados pelas entidades que vêm acompanhando o MEC nesta formulação, e a qualidade social da educação tal como defendem e buscam as comunidades de educadores aqui representadas. Defendemos, portanto, que a educação para diversidade valoriza a autonomia e a localidade e, neste sentido, os problemas de cada rede e cada escola devem ser compreendidos e atendidos em suas especificidades, investindo-se na consolidação do papel dos conselhos, entidades, associações locais, parcerias com universidades na construção coletiva, socialmente referenciada da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, e não a partir de caminhos unificados e propostos com base em hierarquias entre conhecimentos, culturas e meios sociais. Assim, a reforma proposta pela BNCC se funda em uma divisão entre “planejadores” – muitos dos quais estão fora dos sistemas públicos e trabalham para uma apostilização do ensino – e “executores” – aqueles que, cotidianamente, fazem acontecer a educação nas aulas que ministram nas escolas brasileiras, apesar das grandes dificuldades que enfrentam. Esta cisão é política e epistemologicamente questionável e atenta contra o princípio fundador de nossa democracia – a igualdade –, ao implicar a valorização de pensadores do currículo em detrimento dos seus executores, criando uma profunda injustiça cognitiva e desvalorização do papel educador, com autonomia, do professor, reduzido a um repetidor a ser avaliado em sua capacidade de, acriticamente, realizar uma ação educadora alienada e alienante. Não é possível admitir a desmoralização dos professores da Escola Básica diante de reformas curriculares guiadas por valores mercadológicos, antidemocráticos e desumanizadores.

9. Metodologia da construção da Base: pressa, indicação e indefinição

Um último ponto, mas não de menor importância, refere-se à metodologia de construção da BNCC, guiada pela pressa e pela indefinição sobre etapas e critérios. Os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido. A consulta se apresenta tendo como critérios: clareza, relevância e pertinência. Assim, a consulta se dá em termos de concordância e discordância com as propostas apresentadas, a partir desses critérios elencados, o que não põe em debate sentido do que é proposto. No mais, é possível indicar único objetivo ou alteração nos objetivos listados – ou seja, a consulta se dá em termos de adequação do já definido, e novamente, num reforço da centralidade da lógica conteudista, em acrescentar ou modificar a seção desse ou daquele conteúdo. Tal modelo de consulta provoca uma distorção em que as discordâncias são minimizadas, criando um sentido em obra coletiva que em verdade não se efetiva. Lembramos, nesse sentido, das reiteradas referências e agradecimentos dirigidos às equipes formuladoras da *Base Nacional Comum Curricular* na Reunião em que esta foi apresentada publicamente pela SEB, à dedicação daqueles que, “em tão pouco tempo”, responsabilizaram-se pelo desafio de formulá-la. Por meio de vídeos de “sensibilização”, consultas de múltipla escolha, participação por “indicação” de professores das redes pelos secretários e nomes de palestrantes especialistas ocultos, questionamos: Quem escreveu a BNCC? Quem analisará os resultados da consulta pública? Como redes estaduais e municipais participaram? Quem foram e quais são os interesses dos especialistas que orientaram teoricamente a construção da BNCC? A quem interessa essa reforma expressa?



Por fim, a ANPED, articulada à ABdC, coloca-se à disposição para adicionais esclarecimentos, reiterando nosso compromisso histórico com “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”, por meio do fortalecimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, em rede com a educação básica, do estímulo a experiências novas na área; incentivando a pesquisa educacional e promovendo a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País.

GT 12: Currículo/Anped e ABdC.